



ESCOLA SUPERIOR
DE SAÚDE DO ALCOITÃO

SANTA CASA da Misericórdia de Lisboa

Ana Carina Pernes Birrento

**A articulação verbal em crianças de idade pré-escolar e
escolar do concelho da Azambuja:**

Um projeto de supervisão clínica e rastreio

**Relatório elaborado com vista à obtenção
do grau de Mestre em Terapia da Fala,
na Área de Supervisão Clínica e Gestão de Recursos**

Orientador: Professora Doutora Isabel Cristina Ramos Peixoto Guimarães

Dezembro, 2013



ESCOLA SUPERIOR
DE SAÚDE DO ALCOITÃO

SANTA CASA da Misericórdia de Lisboa

Ana Carina Pernes Birrento

**A articulação verbal em crianças de idade pré-escolar e escolar
do concelho da Azambuja:**

Um projeto de supervisão clínica e rastreio

**Relatório elaborado com vista à obtenção
do grau de Mestre em Terapia da Fala,
na área de Supervisão Clínica e Gestão de Recursos**

Orientador: Professora Doutora Isabel Cristina Ramos Peixoto Guimarães

Júri:

Presidente: Professora Doutora Dália Maria dos Santos Nogueira
Professor Adjunto da Escola Superior de Saúde do Alcoitão

Vogais: Professora Doutora Isabel Cristina Ramos Peixoto Guimarães
Professor Coordenador da Escola Superior de Saúde do Alcoitão

Professora Doutora Marisa Lobo Lousada
Professor Adjunto da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro

Dezembro, 2013

Resumo

A supervisão clínica em Terapia da Fala é um processo importante para o sucesso académico dos estudantes da licenciatura em Terapia da Fala, onde os supervisores preparam os supervisionados para situações clínicas reais, dando *feedback* da sua prestação. Este processo baseia-se num período de aquisição de competências e conhecimentos importantes para a prática profissional. Para a primeira parte do trabalho foi feito um relatório da supervisão realizada com três alunas, no concelho da Azambuja, num projeto de rastreio de linguagem e fala. O objetivo geral é verificar se as alunas adquiriram autonomia clínica ao nível de avaliação, ética e elaboração de relatórios, apresentando os passos dados pela supervisora e supervisionadas, desde a primeira reunião até à avaliação da prestação das alunas, respeitando o modelo de supervisão de Anderson. Desta primeira parte, foi concluído que a implementação de modelos de supervisão é importante para os momentos de estágio, informação esta que foi certificada com uma reflexão e análise SWOT, apresentando orientações para o futuro.

A segunda parte deste trabalho constituída por um estudo que inclui os seguintes pontos: *introdução*: A articulação verbal é importante para o trabalho de um terapeuta da fala, na medida em que é uma área de intervenção com muita procura. Durante vários anos foi utilizado por muitos terapeutas da fala um teste de despiste de alterações da articulação verbal - Teste de articulação verbal (TAV, Guimarães, 1998). Este trabalho é parte integrante da validação e aferição do mesmo teste para uma versão revista; *metodologia*: o estudo é não experimental transversal, do tipo descritivo, com o objetivo de analisar a idade de aquisição dos fonemas e grupos consonânticos de crianças em idade pré-escolar e escolar; e, o domínio das consoantes e grupos consonânticos em função da posição na palavra, incluindo a participação de 360 crianças com idades compreendidas entre os 3;0 e os 8;11 anos, do concelho da Azambuja; *resultados*: as crianças portuguesas produzem a maioria das consoantes do Português Europeu antes da entrada na escola primária, e os grupos consonânticos são adquiridos entre o último ano da pré-escola prolongando a sua aquisição até à idade escolar. Quanto ao domínio das consoantes e grupos consonânticos em função da posição na palavra, pode-se dizer que a aquisição das consoantes /j/, /R/, /r/ e /l/ e grupos consonânticos /br/ e /gr/ pode ser influenciada pela sua posição na palavra; e, finalmente, *conclusões*: este estudo é uma mais-valia para o conhecimento da realidade, no que diz respeito à aquisição dos sons das crianças portuguesas. Os dados obtidos vão de encontro ao descrito na literatura portuguesa e estrangeira acerca da aquisição dos sons. Conclui-se que existe uma sequência de aquisição dos sons – oclusivas, fricativas e líquida, pode-se ainda dizer que a aquisição de algumas consoantes pode ser influenciada pela sua posição na palavra.

Palavras-chave: supervisão clínica; *feedback*; modelo *continuum* de supervisão de Anderson; articulação verbal; aquisição das consoantes; aquisição dos grupos consonânticos.

Abstract

Clinical Supervision in Speech and Language therapy is an important procedure for the academic success of speech language students, where the supervisors prepare the supervisee for real clinical situations, giving them feedback of their action. This process is based on a period where they can acquire skills and important knowledge for the professional practice. For the first part of the work it was made a report of the supervision time with three supervisees, on a screening project of language and speech, at Azambuja. The main goal is to verify if the supervisees had acquire clinical autonomy, presenting the steps of the supervisor and the supervisees, since the first meeting until the evaluation of their performance, following Anderson's supervision model. From the first part of this work, it was concluded that the implementation of supervision models is important for internships, being this information validated with a reflection based on a SWOT analysis, promoting some possible changes for future projects.

The second part of the work is a scientific study, including the following topics: *introduction*: verbal articulation is important for the work of a speech therapist, because it is a searched area of intervention. For several years it was used by many speech therapists a screening test of verbal articulation – Teste de articulação verbal (TAV, Guimarães, 1998). This work is part of the validation and assessment of a reviewed version of the same test; *metodology*: the study is non-experimental (transversal), descriptive, with the purpose of analyzing: the acquisition age of the phonemes and consonantic groups of children on pre-school and school age; the dominance of consonants and consonantic groups depending on the position in words, including 360 children with ages between 3;0 and 8;11, of Azambuja; *results*: the portuguese children produce most of the European Portuguese consonants before the beginning of elementary school, and the consonantic groups are acquired between the last pre-school year and the school age. About the dominance of consonants and consonantic groups, the results show that the acquisition of the consonants /ʃ/, /R/, /r/ and /l/, and consonantic groups /br/ and /gr/ may be influenced by the position in the word; and finally, *conclusions*: this study is an important contribution for the knowledge of the acquisition of the phonemes of portuguese children. The results of the study are in line with the portuguese and foreign literature about sounds acquisition. It is concluded that exists a phoneme acquisition sequence – occlusives, fricatives and liquids, and it can also be said that the consonant and consonantic group acquisition may be influenced by the position of the phoneme in the word.

Keywords: clinical supervision; feedback; continuum model of Anderson; verbal articulation; consonants acquisition; consonantic group acquisition.

Índice

Índice de quadros.....	V
1. Introdução ao relatório.....	1
2. Supervisão num rastreio no concelho da Azambuja.....	3
2.1. Enquadramento teórico.....	3
2.2. Supervisão de alunas	7
2.3. Reflexão sobre o projeto de supervisão.....	12
2.4. Considerações Finais	15
3. Aquisição das consoantes e grupos consonânticos na idade pré-escolar e escolar.....	16
3.1. Introdução.....	16
3.2. Metodologia.....	23
3.2.1. Desenho de investigação	23
3.2.2. Amostra	23
3.2.3. Princípios éticos.....	24
3.2.4. Instrumentos	24
3.2.5. Procedimentos	27
3.2.6. Tratamento e análise dos dados	28
3.2.7. Apresentação e discussão dos resultados.....	29
3.2.8. Conclusões.....	39
4. Considerações finais.....	42
5. Referências bibliográficas	43
6. Referências eletrónicas.....	47
Apêndices	48
Apêndice I – Grelha de supervisão.....	49
Apêndice II – Cronograma da atividade.....	55
Apêndice III – Planeamento 1.ª reunião	56
Apêndice IV - Questionário para levantamento de necessidades e expetativas das alunas.....	57
Apêndice V – Registo de reunião.....	58
Apêndice VI – Planeamento da 2.ª e 3.ª reuniões.....	59
Apêndice VII – Grelhas de avaliação final das alunas	60
Apêndice VIII – Folha de registo do Teste de articulação verbal – revisto.....	66
Apêndice IX – Autores que utilizaram o TAV (1996,1998) como instrumento para o estudo	68
Apêndice X – Percentagem (%) de produção correta das consoantes e grupos consonânticos.....	69
Anexos.....	75
Anexo I – Escolas do concelho da Azambuja	76

Anexo II – Consentimento Informado.....	78
Anexo III – Registos diários preenchidos pelo grupo de supervisionadas	79
Anexo IV – Reflexão das Supervisionadas	84
Anexo V - Inventário fonético do PE (Cunha & Cintra, 1986)	88
Anexo VII – Cedência de dados do projeto da Azambuja.....	90
Anexo VIII – Mapa de Portugal com as freguesias do concelho da Azambuja	91

Índice de quadros

Quadro 1. Análise SWOT.....	13
Quadro 2. Critérios de aquisição dos fonemas (Bleile, 1995)	19
Quadro 3. Idade de aquisição das consoantes e grupos consonânticos (C&CG) na língua Inglesa (ING), Português Europeu [PE] e Português do Brasil [PB]).....	20
Quadro 4. Participantes no estudo.....	24
Quadro 5. Estímulos da versão do TAV-R.....	26
Quadro 6. Idade de aquisição dos sons no concelho da Azambuja	30
Quadro 7. Consoantes e grupos consonânticos distribuídos pelos critérios de aquisição dos sons de Bleile (1995).....	34
Quadro 8. Domínio das consoantes em função da posição na palavra.....	37

1. Introdução ao relatório

O relatório apresentado tem como finalidade a obtenção do grau de mestre, do Mestrado em Terapia da Fala, área de Supervisão Clínica e Gestão de Recursos, segunda edição. O trabalho está dividido em duas partes, em que a primeira é uma síntese da supervisão clínica num projeto de rastreio no concelho da Azambuja e a segunda a “Aquisição das consoantes e grupos consonânticos na idade pré-escolar e escolar”.

Na primeira parte pretende-se apresentar um resumo do trabalho desenvolvido num rastreio no concelho da Azambuja, no qual houve a oportunidade de supervisionar um grupo de alunas da licenciatura em Terapia da Fala. Pôde-se constatar que a supervisão clínica é uma temática de extrema importância, tanto para o supervisor como para o supervisionado, existindo uma cooperação na parte da formação de um perfil profissional, através da reflexão na tomada de decisões e competências que são exigidas ao supervisor. Esta fase do relatório é constituída por três itens, nomeadamente, o enquadramento teórico, expondo os conteúdos relativos à supervisão, supervisor, supervisionado, os modelos de supervisão e a técnica de *feedback*; posteriormente é apresentado o projeto de rastreio, relacionando-o sempre com a supervisão das alunas; e por fim, elaborou-se uma reflexão de todo o processo, apresentando os pontos fortes e fracos deste programa, através de uma análise SWOT.

A segunda parte do trabalho surgiu de um projeto de investigação desenvolvido no 1.º ano de mestrado, em que o objetivo do estudo era atualizar e verificar a fidedignidade e validar o Teste de Articulação Verbal (TAV, Guimarães, 1998). Este tema é considerado relevante para os terapeutas da fala, uma vez que o TAV (Guimarães, 1998) é um teste de despiste, utilizado por muitos profissionais, contudo é um instrumento que ainda não se encontra devidamente validado. Este projeto está a ser desenvolvido por três mestrandas, sob a orientação da professora Isabel Guimarães, sendo que esta dissertação é um contributo para a aferição do referido teste, bem como os projetos das colegas, Catarina Figueiredo: “*Contributo para a validação e fidedignidade do Teste de articulação verbal*” e Cristiana Flores: “*Articulação verbal: frequência e tipo de erros em crianças em idade pré-escolar e escolar*”. Esta segunda parte divide-se em três subpartes: introdução, metodologia e conclusão. No entanto, a metodologia apresenta vários itens: desenho de investigação, amostra, princípios éticos, instrumentos, procedimentos, tratamento e análise dos dados, apresentação e discussão dos resultados: aquisição das consoantes e grupos consonânticos do Português Europeu de acordo com a idade; e domínio das consoantes e grupos consonânticos em função da posição na palavra.

No final do trabalho são apresentadas as considerações finais, relativamente ao trabalho desenvolvido, no âmbito do mestrado propriamente dito e posteriormente são apresentadas as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

2. Supervisão num rastreio no concelho da Azambuja

2.1. Enquadramento teórico

Este capítulo tem como finalidade apresentar os conceitos de supervisão clínica, supervisor, supervisionado e o modelo de supervisão, de forma a entender melhor o trabalho realizado num projeto de rastreio efetuado com um grupo de alunos supervisionado.

A Terapia da Fala envolveu-se na supervisão clínica de alunos desde o aparecimento da profissão, tornando-se numa componente que afeta e relaciona os profissionais e os futuros profissionais (American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), Committee on Supervision in Speech-Language Pathology and Audiology, 1987, citado por ASHA, 2008). A supervisão clínica também conhecida por educação clínica é reconhecida como uma área importante na prática dos terapeutas da fala, para o seu crescimento, sendo um elemento essencial no percurso académico (ASHA, 1978, citado por ASHA, 2008).

A supervisão clínica é realizada com um supervisor e um supervisionado, ou um pequeno grupo de supervisionados (Newman, s.d.) e pode ser definida de diversas formas, no Reino Unido foi definida como um processo formal de suporte e ensino profissional, que permite ao supervisionado desenvolver competências e conhecimentos, assumir responsabilidade pela própria prática, aumentando a confiança em situações complexas (Department of Health, 1993, citado por Milne, 2009). Outros autores defendem que a supervisão é uma intervenção ministrada por um membro com experiência a um membro com menos experiência, que esteja a estudar a mesma profissão. Esta interação é avaliada, durante um período de tempo, sendo o objetivo principal o aumento das capacidades e dos conhecimentos profissionais da pessoa com menos experiência, existindo uma monitorização dos serviços profissionais de qualidade ao cliente, bem como um exemplo para o futuro profissional (Bernard & Goodyear, 2004, citados por Milne, 2009). É considerado um processo colaborativo por parte dos intervenientes, com responsabilidades partilhadas para além da experiência de supervisão (ASHA, 1978, citado por ASHA, 2008), que permite uma reflexão contínua, análise crítica dos cuidados prestados, de forma a assegurar a qualidade dos mesmos (Bishop & Sweeny, 2006, citados por Bishop & Baker, 2007).

Doh (1993, citado por Bishop & Baker, 2007) defende que o ponto central da supervisão é a aprendizagem, como um método de autoavaliação, de análise e capacidades refletivas, sendo focada na relação profissional, o que permite uma reflexão sobre a prática, com o apoio de um supervisor experiente (The Nursing and Midwifery Council, 2005, citado por Bishop & Baker, 2007). Esta relação supervisor-supervisionado (ASHA, 1979, citado por Brasseur, 1989) exige

um envolvimento conjunto e participação ativa em todas as fases do processo de supervisão, pois a finalidade deste processo existir auto-supervisão (Brasseur, 1989).

O primeiro contacto com o supervisionado é fundamental para o desenvolvimento das atividades de supervisão. Os supervisionados devem saber e conhecer as expectativas do supervisor, assim como o supervisor deve tentar perceber as expectativas e a experiência dos supervisionados, reconhecendo que numa fase inicial não tem de ser tão exigente (Newman, s.d.), pois o objetivo principal é promover o pensamento crítico, facilitar a resolução de problemas e aplicar o conhecimento através das suas aprendizagens (Brasseur, 1989). Para o processo de comunicação ser eficaz entre os dois elementos, é necessário que o supervisor especifique o seu pensamento relativamente aos seus valores, filosofias e modelo de supervisão que pretende aplicar (McAllister, Lincoln, McLeod, & Maloney, 1997; Rose & Best, 2005).

O supervisionado, de forma a construir um perfil profissional, deve ser supervisionado em diversas situações e contactar com utentes com patologias e alterações diferentes (ASHA, 1978; Ghaye & Lillyman, 2000). Esta fase é crucial para a aprendizagem do supervisionado, onde podem aplicar a teoria lecionada em aula (Newman, s.d.).

Conhecer e compreender os modelos de supervisão promove a experiência dos supervisores, capacitando-os para um método de trabalho adaptado às suas necessidades, assim como dos supervisionados e utentes (McAllister *et al.*, 1997; Rose & Best, 2005).

Alguns modelos foram propostos para o processo de supervisão clínica em terapia da fala, nomeadamente, modelos integrativos, descritivos, desenvolvimentais, de processamento interativo e colaborativos. Estes modelos auxiliam os supervisores na orientação de estágio, com a finalidade de transmitirem conhecimentos e experiências ao supervisionado (Bishop & Baker, 2007; Brasseur, 1989). Durante o projeto de rastreio foi implementado o modelo *Continuum* de supervisão de Anderson (1988, citado por Brasseur, 1989), de forma a estabelecer etapas de aprendizagem para o grupo de alunas supervisionado.

O modelo *Continuum* de supervisão é um modelo desenvolvimental, criado em 1988 por Anderson, que tem como objetivo principal a evolução e progressão conjunta do supervisor e do supervisionado, promovendo essencialmente o crescimento das aprendizagens do supervisionado (Anderson, 1988, citado por Brasseur, 1989), ou seja, há um desenvolvimento independente dos profissionais através da capacitação da auto-supervisão. Os supervisionados vão ganhando autonomia e responsabilidade na prática clínica e o grau de envolvimento do supervisor diminui ao longo do tempo (McAllister *et al.*, 1997). A American Speech-Language-Hearing Association (2008) considera este como sendo o modelo mais reconhecido e utilizado até ao momento na terapia da fala.

O supervisor assiste a uma evolução da autonomia do supervisionado, uma vez que a relação criada entre o supervisor-supervisionado é feita através de pequenas consultas e *feedback*, não existindo uma dependência do supervisionado para agir clinicamente (McAllister *et al.*, 1997). O autor organizou este modelo em três fases, em que o supervisionado necessita de passar pelas três etapas e apenas transita para a seguinte quando a anterior estiver adquirida (Brasseur, 1989):

1. Fase do *feedback* de avaliação;
2. Fase de transição;
3. Fase de auto-supervisão (McAllister *et al.*, 1997).

Na primeira etapa o supervisor é dominante e diretivo no trabalho com o supervisionado, sendo que o aluno é passivo e requer orientação e beneficia de um *input* e *feedback* específico. O terapeuta da fala é o orientador no planeamento das necessidades e do trabalho a ser desenvolvido, dando sempre *feedback* ativo e direto das atividades realizadas. Este modelo é muito confortável para o supervisionado no primeiro período de supervisão, contudo é necessário que o aluno evolua para a etapa seguinte do modelo (Brasseur, 1989; Newman, s.d.; McAllister *et al.*, 1997).

Na segunda fase do modelo, alguma da responsabilidade da gestão dos casos e do próprio estágio é passada para o supervisionado, permitindo um envolvimento no planeamento, implementação e análise de diversos pontos do projeto inicial. Esta transição pode também ser motivo de ansiedade por parte do supervisor e do supervisionado, continuando a técnica de *feedback* de avaliação. Começa a ser criado um projeto conjunto, existindo uma relação de supervisor-supervisionado. Nesta fase é relevante que se comece a notar um maior grau de autonomia por parte do supervisionado (Brasseur, 1989; Newman, s.d.; McAllister *et al.*, 1997).

Na última etapa – auto-supervisão – o objetivo é o supervisionado adquirir independência na prática clínica, na preparação e implementação de atividades terapêuticas, sem a ajuda constante do supervisor, apresentando um papel mais colaborativo, sempre que solicitado (Brasseur, 1989; Newman, s.d.; McAllister *et al.*, 1997).

Assim, este modelo é como um suporte para o supervisionado quer no desenvolvimento e autorreconhecimento das capacidades clínicas e profissionais, como no desenvolvimento de outras capacidades. É também de salientar que a evolução do supervisionado no modelo *Continuum* não é linear, pelo que, se as necessidades, expectativas e competências deste mudarem, as do supervisor também devem mudar (Brasseur, 1989).

O *feedback* é uma constante deste modelo e uma ferramenta importante no processo de supervisão. Este instrumento é uma informação dada para indicar o nível de competência que foi

alcançado para determinada tarefa, podendo ser positivo ou negativo, dependendo se a tarefa foi concluída com sucesso ou não (Latting, 1992, citado por Rose & Best, 2005). Durante o processo de supervisão o *feedback* é fundamental, quer para o supervisor como para o supervisionado (Davys & Beddoe, 2010).

O processo de *feedback* pode ser negociado durante a supervisão, pois ambos podem dar e receber *feedback* (Davys & Beddoe, 2010). Hawkins e Shobet (2006, citados por Davys & Beddoe, 2010) defendem que o *feedback* estrutura o trabalho positivamente e descrevem um acrónimo “CORBS” (**C**lear, **O**wned, **R**egular, **B**alanced, **S**pecific) para a utilização de *feedback*.

Para os autores o *feedback* deve ser claro (**c**lear), pois a pessoa tem de entender o tipo de *feedback* e porque está a recebê-lo, sendo que é o momento de dizer ou informar o supervisionado acerca do seu comportamento de forma a dar-lhe consciência do mesmo. É importante que haja uma preparação antes de ser dado o *feedback* e o supervisor tem de ter em atenção que o objetivo não é mudar ideias, mas sim ajustar comportamentos.

O *feedback* também deve ser dado sempre na primeira pessoa (**o**wned), ou seja, deve ser uma descrição do que a pessoa pensa acerca de certo comportamento, sendo assim a perceção ou avaliação dessa pessoa, permitindo ao supervisionado ter um espaço para considerar essa informação. O *feedback* deve ser regular (**r**egular) no processo de supervisão, sendo mais eficaz quando é dado pelo supervisor perto do acontecimento positivo ou negativo (Hawkins & Shobet, 2005, citados por Davys & Beddoe, 2010).

O *feedback* deve ser equilibrado (**b**alanced), existindo uma mistura dos três tipos de *feedback* – corretivo, confirmatório e refletivo. Todos os tipos de *feedback* são difíceis de ser dados, pois requerem coragem e este género de atividade fortalece a relação de confiança entre supervisor e supervisionado. O *feedback* corretivo é como uma repreensão de acontecimentos passados, no contexto de supervisão pode ser uma intervenção para clarificar alguma ocorrência negativa. Relativamente ao *feedback* confirmatório é como um *feedback* positivo de alguma situação, confirmando assim que o procedimento do aluno está correto. O *feedback* refletivo tem como objetivo a reflexão por parte do supervisionado sobre o seu comportamento, sendo que pode não estar relacionado com nenhum acontecimento positivo ou negativo (Hawkins & Shobet, 2005, citados por Davys & Beddoe, 2010). Por último, defende-se que o *feedback* deve ser específico (**s**pecific), de forma concreta e comportamental (Hawkins & Shobet, 2005, citados por Davys & Beddoe, 2010), pois o supervisionado necessita de saber o que está a fazer bem e os aspetos que pode melhorar (Davys & Beddoe, 2010).

Após esta explicação, vai-se proceder à explicação do processo de supervisão no projeto de rastreios no concelho da Azambuja, contemplando os objetivos, atividades programadas com as alunas relacionando com o modelo de supervisão escolhido.

2.2. Supervisão de alunas

No âmbito da supervisão clínica foi sugerido, numa primeira reunião (26 de outubro), pela professora Margarida Grilo, à mestrande e mais duas colegas, Catarina Figueiredo e Cristiana Flores, integrarem o projeto de rastreio, denominado LINFA (linguagem e fala), tendo como objetivo principal supervisionar alunas da licenciatura no concelho da Azambuja.

Assim, foi solicitado pela professora que cada supervisora escolhesse um modelo de supervisão e desenvolvesse uma grelha de avaliação de supervisão, baseado num dicionário de competências¹ e um cronograma da atividade². Estas tarefas foram desenvolvidas em parceria com as colegas inseridas no mesmo projeto.

Houve uma pesquisa por parte da supervisora e todas as atividades que foram sendo propostas às supervisionadas foram baseadas no modelo *Continuum* de supervisão (Anderson, 1988, citado por Brasseur, 1989), contemplando os objetivos:

1. Promover competências específicas e profissionais ao nível da recolha e análise dos dados:
 - 1.1. Dominar as regras de aplicação dos testes de avaliação de fala e linguagem;
 - 1.2. Dominar o *software* de gravação (*Audacity*);
 - 1.3. Recolher corretamente os dados de avaliação;
 - 1.4. Analisar os dados dos diferentes testes;
 - 1.5. Interpretar os resultados dos testes.
2. Promover competências de ética profissional (no que respeita às normas da instituição, ao profissionalismo e cumprimento do código ético e deontológico da profissão):
 - 2.1. Respeitar as normas da instituição;
 - 2.2. Gestão de tempo e organização pessoal;
 - 2.3. Cumprir as regras do código ético e deontológico da profissão.
3. Promover competências ao nível da elaboração de documentos escritos:
 - 3.1. Redigir adequadamente, em forma e conteúdo, o relatório final, cumprindo os objetivos;
 - 3.2. Preencher de forma assertiva as folhas de reunião;
 - 3.3. Refletir sobre o seu desempenho;
 - 3.4. Ser proativo na aprendizagem;
 - 3.5. Refletir sobre as críticas realizadas pelo supervisor.

¹ Apêndice I – Grelha de avaliação de supervisão

² Apêndice II - Cronograma da atividade

Depois de serem recolhidas as disponibilidades das alunas voluntárias a colaborarem no projeto pela professora Margarida Grilo, dividiu-se as alunas em pequenos grupos, sendo que a mestranda ficou a coordenar um grupo de três alunas, do 4º ano da licenciatura em terapia da fala da Escola Superior de Saúde do Alcoitão (ESSA).

Posteriormente, no dia 6 de novembro, as três supervisoras realizaram uma primeira reunião presencial³ com todas as supervisionadas. Este primeiro contacto teve como objetivo integrar as alunas no projeto, explicando o desenvolvimento efetuado até ao momento, os objetivos, bem como, os próximos passos a serem desenvolvidos. A reunião iniciou-se com a explicação do projeto, a planificação das fases da atividade: preparação, avaliação, elaboração e correção dos relatórios de rastreio. De seguida pediu-se às alunas que preenchessem o “questionário para levantamento de necessidades e expetativas das alunas”⁴, de forma a analisar principais necessidades e expetativas. Mostrou-se um cronograma provisório da atividade, assim como o número de escolas envolvidas no projeto⁵ (16 escolas no total: 10 escolas básicas e 6 jardins de infância) e o número de crianças inicial a serem avaliadas (477 crianças). Salientou-se e esclareceu-se que apenas as crianças que apresentassem um consentimento informado⁶ positivo poderiam ser rastreadas e era importante explicar quaisquer dúvidas aos professores e criar uma relação de empatia com todos os funcionários das escolas.

Os materiais de rastreio a serem utilizados foram apresentados, nomeadamente, o Teste de Avaliação da Linguagem da Criança (TALC, Sua-Kay & Tavares, 2009), a Grelha de Observação da Linguagem – Idade Escolar (GOL-E, Sua-Kay & Santos, 2003), para avaliar a linguagem ao nível da idade pré-escolar e escolar, respetivamente, e para avaliar a articulação verbal o Teste de Articulação Verbal – Revisto (TAV-R), projeto em parceria com as mestrandas Catarina Figueiredo e Cristiana Flores, a ser explicado na segunda parte deste relatório.

Por último, foi mostrado o exemplo de registo diário de supervisão, para que as alunas pudessem fazer um resumo do dia de rastreio, nomeando a(s) escola(s) onde estiveram, o número de crianças observadas, as que ficaram por avaliar, de forma a existir um controlo das supervisoras quando não podiam estar presentes. No final desta reunião foram estabelecidos prazos faseados da entrega dos relatórios com as três alunas supervisionadas e foi preenchido um registo da reunião⁷. Neste primeiro momento, considera-se a fase de *feedback* de avaliação do modelo *Continuum* de supervisão, ou seja, a supervisora apresentou as diretrizes do trabalho a

³ Apêndice III – Planeamento da 1.ª reunião

⁴ Apêndice IV – Questionário para levantamento de necessidades e expetativas das alunas

⁵ Anexo I – Escolas do concelho da Azambuja

⁶ Anexo II – Consentimento informado

⁷ Apêndice V – Registo de reunião

ser desenvolvido, nomeando os objetivos e prazos de entrega de relatórios a serem cumpridos, sendo que as supervisionadas respeitam essas orientações e cumprem o planeado (Brasseur, 1989). Após esta reunião foram enviados alguns documentos, via email, tal como os registos diários e as estratégias de aplicação do TAV-R. As supervisionadas demonstraram ser um grupo empenhado e trabalhador, estabelecendo desde o início uma boa relação supervisor-supervisionado. O grupo de alunas apresentava também alguma experiência em projetos de rastreio, uma vez que já tinha participado anteriormente num projeto com as mesmas características.

No dia 13 de novembro, o grupo de supervisionadas iniciou o rastreio nas escolas do concelho da Azambuja, sendo que se deslocaram à Azambuja cinco dias – 13, 15, 16, 26 e 27 de novembro⁸. O processo de supervisão nem sempre foi efetuado presencialmente por parte da supervisora, por questões de disponibilidade/ trabalho, no entanto a supervisora esteve com as alunas duas vezes, sendo que muitas vezes o *feedback* foi dado via telefónica ou via email. Durante este período uma das alunas, por motivos pessoais e profissionais (trabalhadora estudante), teve de abandonar o projeto, pois verificou que não conseguia executar todas as tarefas no tempo proposto, sendo que na última reunião esta aluna não esteve presente, tendo sido enviado um email com o *feedback* final de avaliação e agradecendo a sua disponibilidade e empenho no projeto.

Nos dias que a supervisora esteve presente observou-se os aspetos contemplados na grelha de avaliação de supervisão, efetuando-se algumas anotações da prestação das alunas em contexto de rastreio. Este momento permitiu às supervisionadas expor algumas questões, relativamente a partes técnicas – cotações dos testes, aplicação dos mesmos – e observar a supervisora a aplicar as baterias de avaliação a algumas crianças, de forma a esclarecerem algumas dúvidas. A supervisora durante este período também deu *feedback* às alunas, fazendo um ponto da situação e apelando à formulação de hipóteses para a resolução de problemas, e participando na atividade de rastreio (devido ao elevado número de crianças a avaliar).

A partir de 16 de novembro, considerou-se que as supervisionadas estariam no segundo momento do modelo *Continuum* de supervisão, pelo facto de as supervisionadas terem assumido algumas responsabilidades, tornando-se autónomas no desempenho da atividade. Sentiu-se ainda alguma inquietação por parte das supervisionadas, assim como da supervisora, no que diz respeito à quantidade de crianças a avaliar por escola, uma vez que a gestão das idas às escolas

⁸ Anexo III – Registos diários preenchidos pelo grupo de alunas

por vezes era confusa, sendo uma área administrada pelo próprio concelho e pela responsável da câmara. Durante estas semanas as supervisionadas tiveram uma maior carga curricular, uma vez que as responsabilidades académicas não foram interrompidas, tendo assim de concretizar trabalhos curriculares, a atividade de rastreio e dar início à realização dos relatórios de rastreio. Por estes motivos, a supervisora sentiu a necessidade de avaliar também crianças e ficar também responsável pela realização de relatórios.

No final da primeira semana de rastreio (dias 16 e 17 novembro), efetuou-se uma reunião não presencial, via *skype*, com uma supervisionada de cada vez, tendo a reunião os seguintes objetivos⁹: fazer o ponto da situação, nomeadamente, pontos positivos e negativos; explicar os parâmetros dos relatórios de rastreio.

Relativamente à primeira parte da reunião, as supervisionadas, de uma forma geral, referiram que a atividade estava a correr bem e que não surgiram contratemplos com as educadoras, auxiliares ou com as crianças, visto que estavam todas bastante recetivas ao projeto, estabelecendo-se assim uma boa relação desde início. Houve porém queixas no que diz respeito ao espaço disponibilizado, por vezes estavam duas ou mais supervisionadas a aplicar a mesma prova de rastreio numa sala. Também referiram que por dia eram avaliadas cerca de 25 a 30 crianças, no entanto, havia dias em que ficavam numa escola (com 20 crianças) e a avaliação ficava concluída durante a parte da manhã, deixando a parte da tarde livre para outro grupo de crianças noutra escola. Este planeamento não era da responsabilidade da supervisora, mas sim da câmara, tornando-se assim uma gestão complicada.

Em relação aos relatórios, foi explicado o que era pretendido, ou seja, não era necessário alterar a estrutura do relatório, mas sim preencher alguns campos, no que diz respeito à identificação da criança e da escola. Na segunda parte do relatório, o objetivo era apresentar a cotação do TALC (Sua-Kay & Tavares, 2009)/ GOL-E (Sua-Kay & Santos, 2003) e os principais erros de articulação do TAV-R. Por último teriam as conclusões, nomeadamente, se a criança necessitava de acompanhamento em terapia da fala, de reavaliação, ou apresentava um desenvolvimento da linguagem e da fala esperado para a idade. Quanto a este ponto da reunião, considerou-se que não existiram grandes dúvidas, pois só surgiriam quando as supervisionadas concretizassem a escrita dos relatórios. Importa salientar que nesta data não foi elaborado um “registo de reunião”.

Como foi referido anteriormente, na primeira reunião foram estabelecidas as três datas de entrega (24 e 29 novembro e 9 dezembro), sendo que não existia uma quantidade mínima ou

⁹ Apêndice VI – Planeamento da 2.^a e 3.^a reuniões

máxima de relatórios a entregar, o objetivo era existir uma entrega faseada, para não sobrecarregar a redação e correção dos mesmos. As supervisionadas entregaram sempre os relatórios nas datas propostas, demonstrando um esforço notório na primeira entrega. Na primeira data de entrega foram detetados alguns erros, o que é considerado normal. A supervisora, conforme corrigia o relatório, apontava os erros e enviava o *feedback* corretivo, via email, reunindo as alterações que considerava pertinentes serem revistas. Este processo ajudava à reflexão das alunas, sendo dado um *feedback* escrito, de forma a repensarem a escrita de alguns assuntos, ou levando mesmo à reformulação de resultados. Posteriormente as alunas enviavam a nova versão dos relatórios com as correções, confirmando ou refutando as opiniões/ sugestões da supervisora. Este processo efetuou-se nas três datas de entrega, sendo que na última data de entrega não foi necessário encaminhar nenhum relatório para correção, verificando-se assim uma evolução significativa na redação dos relatórios, principalmente, ao nível do raciocínio clínico.

Durante o planeamento do programa de supervisão, questionou-se a importância de o modelo *Continuum* de supervisão (Anderson, 1988, citado por Brasseur, 1989) recomeçar na fase da redação dos relatórios, visto que as supervisionadas iriam ter mais apoio e estruturação no início do processo e faseadamente a supervisora ia colaborando na redação dos mesmos. Assim, considera-se que o modelo *Continuum* de supervisão foi cumprido também na redação dos relatórios, sendo que no final as supervisionadas já se encontravam na fase de auto-supervisão, pedindo pequenas ajudas à supervisora no que diz respeito à redação dos relatórios (McAllister *et al.*, 1997).

Após a realização dos últimos relatórios foi marcada a última reunião, no dia 14 de dezembro, com o principal objetivo de fazer um balanço geral do programa de rastreios, apresentando as avaliações das supervisionadas e dando o *feedback* final de forma a melhorar os pontos negativos e a promover os positivos de forma contínua¹⁰. Nesta reunião, estiveram presentes duas das três supervisionadas, sendo iniciada por um agradecimento formal por parte da supervisora, pelo empenho e dedicação do último mês neste projeto. Depois foi solicitada uma avaliação da atividade, da supervisora, assim como uma autoavaliação, em que foi referido que a atividade foi interessante, contudo bastante cansativa, com alguns aspetos desorganizados, foi defendido que a supervisora poderia estar mais presente, no entanto, orientou a atividade como pôde. Relativamente à autoavaliação, as observações gerais incidiram principalmente sobre o cansaço sentido, mencionando uma sobrecarga de trabalho (académico e de rastreio). Depois deste ponto, foi apresentada pela supervisora a avaliação das supervisionadas na

¹⁰ Apêndice VI – Planeamento da 2.ª e 3.ª reuniões

atividade¹¹, contudo alguns aspetos não foram observados durante a mesma, uma vez que a supervisora esteve apenas duas vezes com as supervisionadas. Reparou-se que as alunas aplicaram sempre os mesmos testes durante o rastreio, ou seja, a criança era avaliada por uma aluna que aplicava o TALC (Sua-Kay & Tavares, 2009) e outra aluna aplicava o TAV-R. Quando confrontadas com esta situação, foi defendido pelas alunas que era mais prático e rápido, no entanto foi sugerido que houvesse uma rotação da aplicação, sendo que esta não foi cumprida, assim a avaliação das supervisionadas foi dificultada. No final da reunião, solicitou-se às supervisionadas uma reflexão de uma página¹² de forma a integrarem alguns aspetos da atividade. Nestas reflexões, as supervisionadas referiram o que foi mais importante na sua participação no projeto, essencialmente na promoção de competências profissionais e autonomia, também foram expostas algumas críticas no que diz respeito à organização da atividade.

De seguida, a supervisora apresenta uma reflexão de forma a concluir este capítulo do relatório de supervisão.

2.3. Reflexão sobre o projeto de supervisão

Na sequência do que foi referido e do trabalho desenvolvido, apontam-se de seguida os pontos positivos e negativos, ameaças e oportunidades deste projeto de supervisão, através de uma análise SWOT.

A análise SWOT foi criada por Learned, Christensen, Andrews e Guth (1965, citados por Dyson, 2004) e o objetivo é identificar os pontos fortes (**Strenghts**) e fracos (**Weaknesses**) de uma organização e as oportunidades (**Opportunities**) e ameaças (**Threats**) do meio envolvente. Quando estes fatores são identificados, é possível desenvolver estratégias que reforcem os pontos fortes, reduzindo as fraquezas, de forma a potencializar as oportunidades e contrariar as ameaças (Dyson, 2004). Os pontos fortes e fracos são identificados pela avaliação interna da organização, enquanto as oportunidades e ameaças pela avaliação externa. Quando estes parâmetros são identificados, a análise SWOT determina o que pode auxiliar a organização no cumprimento de seus objetivos, e que obstáculos devem ser superados ou minimizados para alcançar os resultados pretendidos (Dyson, 2004).

¹¹ Apêndice VII – Avaliação das três alunas na atividade

¹² Anexo IV – Reflexões das supervisionadas

Quadro 1. Análise SWOT

Pontos fortes (S)	Pontos fracos (W)
<ul style="list-style-type: none"> - Experiência como supervisora; - Escolha do modelo de supervisão; - Cumprir objetivos do projeto e de supervisão; - Motivação e empenho das supervisionadas; - Prazos cumpridos pelas supervisionadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento presencial da supervisora na atividade; - Quantidade de materiais de rastreio reduzida; - Distância/ despesas deslocação não comparticipadas; - Avaliação da supervisora por parte das supervisionadas; - Alunas aplicarem sempre o mesmo teste.
Oportunidades (O)	Ameaças (T)
<ul style="list-style-type: none"> - Divulgação da imagem da ESSA; - Reconhecimento da terapia da fala em contexto escolar; - Contributo para a saúde pública; - Futuros casos a serem acompanhados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Supervisionadas com atividades letivas em simultânea; - Distância geográfica; - Tarefas dos alunos extra rastreios; - Gestão do concelho da Azambuja; - Número excessivo de crianças a rastrear em relação aos recursos humanos disponíveis.

Observando os parâmetros contemplados na análise SWOT, como pontos fortes, foi tido em conta a função de supervisora desempenhada pela mestrand. O facto de ter sido a primeira experiência deixou-a ansiosa e insegura, pois a responsabilidade de supervisionar não é apenas dar diretrizes. De uma maneira geral, pensa-se que conseguiu gerir os problemas que surgiram de forma adequada, tentando sempre efetuar um trabalho conjunto com as alunas, mostrando um pouco o trabalho de um terapeuta da fala. O modelo de supervisão escolhido pela supervisora adequou-se a toda a atividade e ao perfil das supervisionadas, cumprindo assim, os objetivos iniciais do projeto, tanto ao nível da supervisão, como do projeto de rastreio. Durante a atividade de rastreio, o grupo de supervisionadas mostrou um grande empenho e motivação, o que se acredita também ser um ponto positivo deste planeamento, pois foi criada uma aliança e companheirismo dentro do grupo, existindo sempre uma entreajuda quando necessário, o que levou também ao cumprimento de todos os prazos propostos. É importante salientar que os benefícios da supervisão clínica podem não ser imediatos, sendo no entanto um processo importante quer para o supervisionado, quer para o supervisor. Pois para o supervisionado existe um trabalho de equipa que permite desenvolver a confiança para determinadas fraquezas, partilhar dificuldades e resolvê-las, de forma a sentir-se confortável perante determinadas situações, preparando-o para futuras responsabilidades (Fowler, 1999).

Relativamente aos pontos fracos (negativos) da avaliação da atividade, foi considerado o acompanhamento presencial da supervisora na atividade, ou seja, por motivos de trabalho não foi possível a deslocação à Azambuja nos mesmos dias das alunas, porém houve sempre o cuidado de estar disponível por outras vias, nomeadamente telefone, email ou *skype*, efetuando assim a

supervisão à distância. Outra desvantagem, também esta considerada pelas supervisionadas, foram os recursos materiais, pois por vezes conseguiu-se a colaboração de outros grupos de alunas para rastrear crianças (devido ao elevado número de crianças a avaliar), no entanto não existiam materiais ou espaços para todas procederem à avaliação das crianças, o que dificultou a atividade, na medida em que eram muitas pessoas para poucos recursos materiais. Outro inconveniente incidiu no facto das deslocações não serem comparticipadas, tanto das supervisionadas como da supervisora, uma vez que era um projeto de voluntariado e não sendo participado por parte da faculdade ou pelo concelho e dada a situação económica atual, considera-se que houve um gasto bastante elevado, estimando-se um custo de 25 € por cada deslocação, cerca de 150 Km (Alcoitão-Azambuja-Alcoitão). Mais um aspeto a ter em conta, é a elaboração de uma grelha de avaliação para a supervisora, de forma as supervisionadas identificarem alguns aspetos positivos ou negativos que, eventualmente, a supervisora possa apresentar, para melhorar e refletir como supervisora e/ou profissional. Por último, considera-se que a aplicação dos testes ter sido efetuada sempre pelas mesmas alunas, dificultou a ponderação da grelha final de avaliação das mesmas.

Relativamente às oportunidades encontradas neste projeto pensa-se que as mais importantes são a divulgação da imagem da escola impulsionadora do projeto, dando a possibilidade de reconhecer a importância da terapia da fala em contexto escolar, percecionando que existe pouco conhecimento sobre esta área no concelho da Azambuja. Também foi importante alertar os pais para alguns problemas e a importância destes profissionais, sendo assim um contributo para a saúde pública. Ainda se considera como oportunidade, criada pelo concelho da Azambuja, a possibilidade de uma das terapeutas da fala inseridas no projeto acompanhar os casos sinalizados durante o rastreio.

Quanto às ameaças, a principal é a distância versus custos que pode levar à desistência de voluntários/ supervisionadas. Também podem ser referidas as tarefas extra rastreio que as supervisionadas apresentavam, ou seja, a existência de outras responsabilidades e visto este projeto não estar inserido em nenhuma Unidade Curricular, dificultando as idas à Azambuja, assim como as redações dos relatórios. Outra ameaça para o desenvolvimento do projeto foi a gestão do concelho da Azambuja, uma vez que a supervisora não apresentava poder de decisão na escolha da escola a rastrear, o que se tornou confuso, pois apenas no próprio dia se sabia a escola a rastrear. Por um lado, entende-se este apoio como uma ajuda, no entanto exigiu uma maior gestão por parte das alunas, no que respeita a material e poderia mesmo implicar a data de conclusão da atividade. Outro aspeto a considerar foi o número elevado de crianças a avaliar, para os poucos recursos e avaliadores, sendo este um motivo de *stress* para o período estipulado

que se tentava cumprir, sendo que se deveria ter destacado mais supervisoras ou mesmo mais voluntários para este projeto.

Com todos os aspetos referidos, conclui-se que o processo de supervisão é importante quer para os terapeutas da fala como para os alunos, uma vez que auxilia na gestão de estágios em diferentes contextos, promovendo essencialmente a autonomia dos alunos.

2.4. Considerações Finais

A supervisão clínica, no âmbito do projeto de rastreio na Azambuja, usando o modelo *Continuum* de supervisão permitiu o desenvolvimento de competências de avaliação, ética e elaboração de relatórios nas supervisionadas.

Apesar de ter sido um projeto voluntário e alvo de algumas críticas por parte das supervisionadas, possibilitou à supervisora experienciar a supervisão de alunos, confirmando-se uma tarefa exigente, que requer diretrizes e organização.

Verificou-se ainda um grande trabalho de parceria, com as colegas Catarina Figueiredo e Cristiana Flores, facilitando a conclusão das tarefas de rastreio, como na elaboração de todas as etapas do processo de supervisão.

Assim, considera-se que este projeto foi bem-sucedido, cumprindo então os seus objetivos, e caso tivesse de ser reproduzido, algumas alterações iriam ser refletidas e melhor planeadas, nomeadamente, tentar reunir mais recursos de avaliação, proceder a um acompanhamento por parte da supervisora na atividade de rastreio e uma avaliação do desempenho da supervisora.

3. Aquisição das consoantes e grupos consonânticos na idade pré-escolar e escolar

3.1. Introdução

A comunicação oral é encarada como sendo um dos comportamentos mais complexos e importantes do ser humano (Gordon-Brannan & Weiss, 2007). Qualquer pessoa que conheça uma língua sabe quais os sons que essa língua tem, como estes se associam e o significado das sequências sonoras (Fromkin & Rodman, 1993). A este processo está associada a atividade dos órgãos orais fixos e móveis, que atuam através da ativação de estruturas nervosas e, ao receberem uma mensagem (intenção comunicativa), promovem a produção de fala. É importante referir que associadas à fala estão as estruturas que são desenvolvidas durante toda a infância – língua, lábios, palato duro, palato mole, maxilares e dentes (Lima, 2009). A produção dos sons, iniciada com o choro, atinge o estadió final na articulação da fala (Sim-Sim, 1998). É necessário que haja coordenação pneumofonoarticulatória, neste caso que exista articulação, modificando o som produzido na laringe (voz), utilizando as estruturas referidas, sendo que os diferentes sons da fala ocorrem por diversas combinações dos articuladores (Lima, 2009; Mota, 2001).

Para Bernthal e Bankson (1981), a articulação verbal é considerada um processo de produção e utilização dos sons da fala de uma determinada comunidade linguística, devendo apresentar uma perspetiva percetiva (identificando os sons da fala), fisiológica (movimentos e estruturas do trato vocal) e acústica (características físicas dos sons, para a comunicação oral). A articulação verbal é também descrita, por outro autor, como uma componente motora e linguística, em que a competência motora requer movimentos rápidos e específicos executados pelo corpo humano, enquanto a capacidade linguística é a primeira via através da qual se realiza a linguagem humana (Bleile, 1995).

Relativamente ao desenvolvimento linguístico da criança, existe uma relação interessante entre o desenvolvimento fonológico e o de outros aspetos linguísticos (morfologia, sintaxe, semântica, pragmática), sendo que se considera que alterações da articulação verbal e da linguagem estão associadas (Bernthal, Bankson & Flipsen Jr., 2009). Shriberg e Austin (sd, citados por Bernthal *et al.*, 2009) num estudo de comorbidade de atrasos de desenvolvimento de linguagem e fala, concluíram que aproximadamente 60% das crianças em idade pré-escolar apresentaram alterações da articulação verbal e da linguagem. Contudo, os resultados referem que 20% destas crianças apresenta apenas alterações ao nível da compreensão, concluindo assim

que as alterações da articulação verbal coexistem mais frequentemente com as alterações ao nível da expressão.

As definições anteriormente citadas baseiam-se no modelo tradicional¹³, que propõe uma análise dos sons isolados, em que considera duas classes de sons – vogais e consoantes. Estas podem ocorrer em posição inicial, média e/ou final de palavra e, quando não são produzidas corretamente, o modelo sugere a ocorrência de quatro tipos de erro: omissões, substituições, distorções e adições. Neste modelo cada unidade fonética é referida pelo modo e ponto de articulação (Bernthal & Bankson, 1981; Guimarães & Grilo, 1997; Martins, 1988), em que o modo de articulação descreve a forma como o fluxo de ar é expelido para o exterior, dividindo as consoantes em oclusivas, fricativas, africadas e líquidas (laterais ou vibrantes) (Martins, 2003). As consoantes podem ser ainda nasais, quando os sons são produzidos pela passagem de ar na cavidade nasal (Mateus, Brito, Duarte & Faria, 1983) e, em cada uma das classes referidas, as consoantes podem ainda dividir-se em surdas e sonoras, com ausência ou presença de vibração das pregas vocais (Martins, 1988). Quanto ao ponto de articulação refere-se à localização da constricção no trato vocal, ou seja, como é realizado o modo, definindo assim se a consoante é bilabial, labiodental, dental, alveolar ou palatal (Martins, 1988; Martins, 2003).

Segundo o modelo fonológico¹⁴, a aquisição do sistema fonológico processa-se segundo um conjunto de regras com carácter universal, em que todas as crianças passam por um período de produção de erros – processos fonológicos. Os segmentos fonológicos, tal como os sons, são unidades complexas, que apresentam propriedades identificadoras designadas traços distintivos. Este sistema é representado por um sistema binário, de [+] quando está presente e [-] quando está ausente. Esta classificação das unidades fónicas permite discriminar e identificar os fonemas através dos traços distintivos (Martins, 2003; Guimarães & Grilo, 1997).

O processo de articulação e aquisição dos sons é contínuo durante o desenvolvimento da criança, ficando normalmente concluído até aos 5 anos de idade. Numa fase anterior, é natural que as crianças produzam processos fonológicos de simplificação, de forma a lidarem com a imaturidade articulatória. Assim, a idade de aquisição dos fonemas é uma temática importante para a prática do terapeuta da fala, pois é uma orientação para traçar objetivos de intervenção nos casos de desvios, alterações ou perturbações articulatórias (Bleile, 1995). Um dos aspetos fundamentais da análise do sistema fonológico da criança é a identificação da posição do fonema na sílaba ou na palavra, ou seja, é importante discriminar as posições de fones contrastivos:

¹³ Anexo V – Inventário fonético do PE

¹⁴ Anexo VI – Processos fonológicos

início da sílaba, início da palavra; início da sílaba, dentro da palavra; final de sílaba, dentro da palavra; final de sílaba, final de palavra (Yavas, Hernandorena & Lamprecht, 2002).

Desde 1930 que é estudada a possibilidade de existir uma relação entre as alterações da articulação verbal e a perceção dos sons (ao nível auditivo). Apesar da apresentação desta possibilidade, considera-se o tema um pouco controverso, devido à existência de estudos contraditórios. Alguns estudos indicam a relação entre estes dois elementos, sendo que outros não apresentam relações significativas. Alguns profissionais, desde o início da profissão, defendem que as crianças que produzem incorretamente os sons da fala, não conseguem discriminar um som de outro (Bernthal *et al.*, 2009). Certas investigações apontam que as crianças apenas apresentam dificuldades em discriminar os sons que não articulam corretamente (Johnson *et al.*, 1967; Powers, 1971; Winitz, 1977; McReynolds, Kohn & Williams, 1975, citados por Weiss, Lillywhite & Gordon, 1987). Por outro lado, existem autores que defendem que não existe uma diferença significativa entre estes dois elementos (Hall, 1938; Hansen, 1944; Mase, 1946; Prins, 1962; Garret, 1969; Veatch, 1970; citados por Bernthal & Bankson, 1981). Outros estudos investigaram ainda a discriminação auditiva de crianças com e sem alteração da articulação verbal, onde encontraram algumas relações, nomeadamente, que as crianças sem alterações da articulação verbal apresentam maior capacidade de discriminação auditiva (Kronvall & Diehl, 1954; Clark, 1959; Reid, 1947; Carrell & Pendergast, 1954, citados por Bernthal *et al.*, 2009). A discrepância nos resultados anunciados pode ser justificada pelas diferentes metodologias apresentadas, no que diz respeito às diferentes tarefas de discriminação propostas (Bernthal *et al.*, 2009).

Os terapeutas da fala também reconhecem que alterações significativas das estruturas orofaciais são associadas frequentemente aos problemas específicos de fala, uma vez que a fala é um processo dinâmico que requer a coordenação precisa dos músculos orofaciais. Durante a produção de fala os movimentos dos lábios, língua, palato e mandíbula alteram constantemente as dimensões da cavidade oral. Assim, considera-se importante avaliar as capacidades motoras orofaciais dos indivíduos (Bernthal *et al.*, 2009).

Bleile (1995) e outros autores (Wellman *et al.*, 1931; Poole, 1934; Templin, 1957, citados por Bernthal & Bankson, 1981) referem que existem dois critérios principais de aquisição dos sons, nomeadamente, que a produção do som tem de ser correta no sexo masculino e feminino e que a percentagem de itens produzidos não pode ser inferior a 75%. Contudo, outro autor defende que esta percentagem pode variar entre os 50% e os 90% (Sander, 1972, citado por Bernthal & Bankson, 1981). É importante referir que a análise e discussão dos dados obtidos

neste trabalho é orientada segundo o quadro abaixo indicado (Bleile, 1995), respeitando assim que a aquisição dos fonemas é efetuada quando existe uma percentagem superior ou igual a 75%.

Quadro 2. Critérios de aquisição dos fonemas (Bleile, 1995)

	Percentagens	5 ocorrências	10 ocorrências
Dominado	90 – 100 %	5/5	9/10 – 10/10
Adquirido	75 – 89 %	4/5	8/10
Presente	50 – 74 %	3/5	5/10 – 7/10
Emergente	10 – 49%	1/5 e 2/5	1/10 – 4/10
Raro	Até 9%	1/5	-
Ausente	0%	0/5	0/10

Até ao momento foram efetuados muitos contributos sobre a idade de aquisição dos fonemas, relativamente à língua inglesa (americana e europeia) e, também, ao nível do português do Brasil e Europeu. Assim, realizou-se uma compilação de diversos autores, de forma a facilitar a consulta dos dados obtidos nos diferentes estudos, relativamente às idades de aquisição das consoantes e grupos consonânticos.

Quadro 3. Idade de aquisição das consoantes e grupos consonânticos (C&CG) na língua Inglesa (ING), Português Europeu [PE] e Português do Brasil [PB])

Autores		Smith <i>et al.</i> (1990) *	Silvério <i>et al.</i> (1995) *	Santini (1997) **	Constantino (1998)	Augusto (2003) ***	Mezzomo & Ribas (2004)	Moutinho & Lima (2007)	Lima (2009)	Mendes <i>et al.</i> (2009) ****
Língua		ING	PB	PB	PE	PE	PB	PE	PE	PE
C&GC										
Consoantes	/b/	3;0	[2;06-3;06]	[3;0-3;11]	[3;0-3;11]	----	----	[3;0-3;05]	3;0	[3;0-3;05]
	/d/	3;0	[2;06-3;06]	[3;0-3;11]	[3;0-3;11]	----	----	[3;0-3;05]	3;0	[3;0-3;05]
	/g/	3;0	[2;06-3;06]	[3;0-3;11]	[3;0-3;11]	----	----	[3;0-3;05]	3;0	[3;0-3;05]
	/m/	3;0	[2;06-3;06]	<3;0	[3;0-3;11]	----	----	[5;0-5;05]	----	[3;0-3;05]
	/n/	3;0	[2;06-3;06]	<3;0	[3;0-3;11]	----	----	[5;0-5;05]	----	[3;0-3;05]
	/ɲ/	3;0	[2;06-3;06]	<3;0	[3;0-3;11]	----	----	[5;0-5;05]	----	[3;0-3;05]
	/p/	3;0	[2;06-3;06]	<3;0	[3;0-3;11]	----	----	[3;0-3;05]	3;0	[3;0-3;05]
	/t/	3;0	[2;06-3;06]	<3;0	[3;0-3;11]	----	----	[3;0-3;05]	3;0	[3;0-3;05]
	/k/	3;0	[2;06-3;06]	<3;0	[3;0-3;11]	----	----	[3;0-3;05]	3;0	[3;0-3;05]
	/v/	[3;06-4;06]	[2;06-3;06]	[3;0-3;11]	[3;0-3;11]	----	----	[5;06-5;11]	----	[3;0-3;05]
	/ʒ/	---	[2;06-3;06]	----	[3;0-3;11]	----	----	[5;06-5;11]	----	[4;0-4;05]
	/z/	[4;0-6;0]	[2;06-3;06]	>4;0	[4;0-4;11]	----	----	[5;06-5;11]	----	[4;0-4;05]
	/f/	[3;0-3;06]	[2;06-3;06]	<3;0	[3;0-3;11]	----	----	[5;06-5;11]	----	[3;0-3;05]
	/s/	[3;06-5;0]	[2;06-3;06]	>4;0	[3;0-3;11]	----	----	[5;06-5;11]	----	[3;0-3;05]
	/ʃ/	[3;06-5;0]	[2;06-3;06]	>4;0	[3;0-3;11]	----	----	[5;06-5;11]	----	[3;0-3;05]
	/r/	---	---	----	[3;0-3;11]	----	----	[4;06-4;11]	----	[3;0-3;05]
	/ɾ/	[3;06-6;0]	[3;06-4;06]	>4;0	[3;0-3;11]	----	----	[4;06-4;11]	----	[4;0-4;05]
	/ʎ/	---	---	>4;0	[5;0-5;11]	----	----	[4;06-4;11]	----	[3;06-3;11]
	/l/	[3;06-6;00]	[2;06-3;06]	<3;0	[4;0-4;11]	----	----	[4;06-4;11]	----	[3;06-3;11]
Grupos consonânticos	/pr/	[4;0-6;0]	[4;06-5;06]	----	[4;0-4;11]	[3;06-3;11]	>5;0	----	----	[5;0-5;05]
	/br/	[3;06-6;0]	[4;06-5;06]	----	[4;0-4;11]	[3;06-3;11]	>5;0	----	----	[4;06-4;11]
	/fr/	[3;06-6;0]	[4;06-5;06]	----	>5;11	[3;06-3;11]	>5;0	----	----	[4;06-4;11]
	/vr/	---	---	----	[4;0-4;11]	[3;06-3;11]	>5;0	----	----	[4;06-4;11]
	/tr/	[5;0-5;06]	[4;06-5;06]	----	---	[3;06-3;11]	>5;0	----	----	[5;0-5;05]
	/dr/	[4;0-6;0]	[4;06-5;06]	----	>5;11	[3;06-3;11]	>5;0	----	----	[5;0-5;05]
	/kr/	[4;0-5;06]	[4;06-5;06]	----	>5;11	[3;06-3;11]	>5;0	----	----	[5;0-5;05]
	/gr/	[4;06-6;0]	[4;06-5;06]	----	>5;11	[3;06-3;11]	>5;0	----	----	[5;0-5;05]
	/pl/	[3;06-5;06]	[3;06-4;06]	----	---	[3;06-3;11]	>5;0	----	----	[4;0-4;05]

Legenda: C&GC – consoantes e grupos consonânticos; --- sem informação; > a partir da idade apresentada está adquirido/a; < até à idade apresentada está adquirido/a; * citados por Guimarães & Grilo (1997); **citado por Vitor & Cardoso-Martins; *** Utilizado Teste de avaliação da produção oral de grupos consonânticos do PE; **** Mendes, Afonso, Lousada, Andrade & Sena (2009).

Dos estudos consultados, constata-se que a idade referida para a aquisição das consoantes varia muito de autor para autor. A diversidade de resultados pode-se dever: às diferentes metodologias ou testes utilizados por cada autor; à amostra de cada estudo, tanto em número como em faixa etária; à estimulação de cada criança; e ainda ao facto da língua onde foi realizado o estudo, pois é observado que a aquisição das consoantes no PB efetuada anteriormente que no PE.

Assim ao nível do PE, pode-se referir que as oclusivas estão adquiridas entre os [3;0-3;11], à exceção das consoantes nasais (/m/, /n/ e /ŋ/), uma vez que os estudos apontam para a sua aquisição entre os [3;0-5;05]. Quanto às fricativas, estas são adquiridas entre os [3;0-5;11], exceto a consoante /z/ que é adquirida entre os [4;0-5;11]. Por último, nas consoantes líquidas, a /l/ é adquirido entre os [3;06-4;11], a /r/ é adquirido entre os [3-4;11], a /R/ entre os [3;0-4;11] e o /ʁ/ entre os [3;06-5;11].

Relativamente aos grupos consonânticos, pode-se verificar que maior parte dos autores considera que a aquisição destes é efetuada na faixa etária dos [4;06-5;06], exceto Augusto (2003) que considera que os grupos consonânticos são adquiridos entre os [3;06-3;11].

Quanto às perturbações da articulação verbal, não existe um consenso geral da definição do conceito por parte dos autores. Bleile (1995) considera as perturbações do discurso em duas partes, no que diz respeito às dificuldades do controlo motor do discurso – perturbações articulatórias – e do conhecimento linguístico – perturbações fonológicas.

As crianças com perturbação articulatória apresentam um problema no mecanismo de produção da fala, em que a produção dos sons está em desacordo com as normas culturais e etárias (Bernthal & Bankson, 1981; Creaghead, Newman & Secord, 1989; Lowe, 1994; Weiss *et al.*, 1987, citados por Bleile, 1995).

Quando existe um desvio significativo da normalidade na articulação dos sons da fala, é considerado que o indivíduo apresenta uma perturbação articulatória. Esta refere-se à dificuldade da produção motora de aspetos da fala, ou à incapacidade de produzir certos sons da fala (Elbert & Gierut, 1986, citados por Bauman-Waengler, 2004).

As crianças que apresentam uma perturbação fonológica exibem padrões de erro, ao nível dos processos fonológicos, sendo estes comparados às produções de crianças de idades cronológicas anteriores, com desenvolvimento linguístico normal. Estes erros podem-se dever a um atraso na maturação neurológica ou à falta de um ambiente apropriado ao desenvolvimento da linguagem (Ball & Muller, 1997). Na perturbação fonológica, existe um problema cognitivo-

linguístico na abstração de regras fonológicas (Lancaster & Pope, 1993), ou seja, as crianças com perturbação fonológica podem ser capazes de articular perfeitamente todos os sons da sua língua, isoladamente, contudo, não os conseguem produzir em palavras.

Segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (World Health Organization, 2001) as crianças com uma perturbação fonológica apresentam dificuldades na produção de sons e alterações ao nível da consciência fonológica, podendo estas estar presentes também ao nível da leitura e escrita. Tais dificuldades manifestam-se, por vezes, numa reduzida inteligibilidade do discurso, afetando a capacidade comunicativa, o que pode ter repercussões negativas a nível da autoestima da criança e da sua interação com os pares (Royal College of Speech and Language Therapists, RCSLT, 2009).

Nos anos 70 concluiu-se que a articulação apresentava mais componentes que uma simples atividade motora, por estes motivos vão ser apresentados alguns dos fatores que podem estar relacionados às alterações da articulação verbal. Em primeiro lugar, existe a componente biológica, com as estruturas básicas para a articulação, como o trato vocal e os articuladores, e existe ainda a componente cognitivo-linguística, onde o falante tem de escolher o que quer dizer (Haynes & Pindzola, 2008).

A linguagem é conduzida por sistemas extralinguísticos e paralinguísticos, ou seja, é composta por uma série de sons, palavras, regras e princípios que formam uma estrutura mais alargada, criando assim frases para transmitir mensagens. Quando falamos de linguagem, a compreensão e a expressão estão intimamente ligadas, pois estão associadas ao processamento da informação verbal. A compreensão envolve a receção e descodificação de uma cadeia de sons e a respetiva interpretação de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico. Relativamente à produção, existe uma estruturação da mensagem, criada de acordo com as regras de um determinado sistema e materializada na articulação de cadeias fónicas, na linguagem oral (Sim-Sim, 1998).

Considerando o anteriormente exposto, as questões orientadoras que levaram a este estudo são: (1) Será que as crianças portuguesas na faixa etária da idade pré-escolar e escolar apresentam todas as consoantes e grupos consonânticos adquiridos? (2) Será que existem diferenças de domínio dos sons em função da idade? (3) Será que a posição em que as consoantes e grupos consonânticos ocorrem é mais fácil para as crianças articularem corretamente? Na próxima parte do trabalho, será apresentada a parte metodológica sendo esta constituída por desenho de investigação, amostra, princípios éticos, instrumentos e equipamentos utilizados, procedimentos, análise dos dados, apresentação e discussão dos resultados e limitações que o estudo apresenta.

3.2. Metodologia

3.2.1. Desenho de investigação

O presente estudo é não experimental transversal, do tipo descritivo, dado que se pretende analisar a idade de aquisição dos fonemas e grupos consonânticos de crianças em idade pré-escolar e escolar. Este projeto foi inserido no projeto LINFA, como foi referido na primeira parte, coordenado pela Professora Margarida Grilo, da Escola Superior de Saúde do Alcoitão, a pedido da Câmara Municipal da Azambuja para a elaboração de um rastreio, em que a autora deste estudo e mais duas colegas, avaliaram crianças por eles direcionadas.

Este estudo propõe identificar a idade de domínio das consoantes do PE em função (1) da idade; (2) da posição na palavra.

Uma vez que se pretende identificar relações entre variáveis, a variável dependente é a produção correta de consoantes e a independente são os estímulos do TAV-R¹⁵.

3.2.2. Amostra

A amostra foi recolhida no projeto de rastreio durante o mês de novembro, conforme referido na primeira parte deste relatório. Os dados recolhidos durante este período, foram solicitados à coordenadora do projeto¹⁶, com a finalidade de constituírem a amostra do estudo. Assim, considera-se que a amostra foi recolhida através da técnica de amostragem não probabilística, por conveniência.

O facto de a Azambuja pertencer ao distrito de Lisboa, facilitou o objetivo do estudo, pois pretendia-se recolher a amostra numa região onde se falasse o português padrão, neste caso Distrito de Lisboa. Este concelho tem nove freguesias, sendo que as oito freguesias¹⁷ referidas constituíram parte da amostra apresentada (Alcoentre, Aveiras de baixo, Aveiras de Cima, Azambuja, Manique do Intendente, Vale do Paraíso, Vila Nova da Rainha e Vila Nova de S. Pedro).

A população alvo do estudo eram 477 crianças, sendo que participaram 360 crianças (176 do sexo masculino e 184 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os [3;00-8;11], pois nem todas apresentaram consentimento informado ou faltaram nos dias em que houve o rastreio nas escolas. Optou-se pela divisão de faixas etárias de seis em seis meses (o mais verificado na literatura), de forma a verificar as evoluções da aquisição das consoantes nestes intervalos de tempo.

¹⁵ Apêndice VIII – Folha de registo do TAV-R

¹⁶ Anexo VII – Consentimento informado de cedência de dados

¹⁷ Anexo VIII – Mapa de Portugal com as freguesias da Azambuja

Quadro 4. Participantes no estudo

	Sexo feminino	Sexo masculino
	Frequência absoluta	Frequência absoluta
[3;0-3;05]	10	8
[3;06-3;11]	7	15
[4;0-4;05]	26	14
[4;06-4;11]	20	20
[5;0-5;05]	21	19
[5;06-5;11]	13	9
[6;0-6;05]	1	2
[6;06-6;11]	4	5
[7;0-7;05]	44	39
[7;06-7;11]	28	30
[8;0-8;05]	5	9
[8;06-8;11]	5	6
	184	176
N total		360

Quanto aos critérios de inclusão, visto ter sido uma atividade de rastreio geral de todas as crianças, foram avaliadas as que possuísem consentimento informado afirmativo, a frequentar as escolas de ensino público do concelho da Azambuja, no ensino pré-escolar e no 2º ano do 1º ciclo; e que tivessem uma gravação do TAV-R. Estes dois grupos de crianças foram escolhidos pela coordenadora do projeto, uma vez que o banco de dados do projeto LINFA recolhe informações nestas faixas etárias.

3.2.3. Princípios éticos

Relativamente aos princípios éticos considerados neste estudo são a apresentação obrigatória do consentimento informado afirmativo assinado pelo encarregado de educação. Durante todo o processo respeitou-se os princípios do respeito pela pessoa e pela beneficência, o anonimato e confidencialidade, sendo que todos os participantes são tratados de maneira justa e de acordo com o princípio da beneficência.

3.2.4. Instrumentos

Para este estudo foram utilizados os seguintes materiais e respetivas folhas de registo:

- Teste de avaliação da linguagem na criança (TALC, Sua-Kay & Tavares, 2010) para avaliar a linguagem das crianças em idade pré-escolar (assunto que não será desenvolvido no âmbito do presente estudo);
- Grelha de observação da linguagem: nível escolar (GOL-E, Sua-Kay & Santos, 2003) para avaliar a linguagem das crianças em idade escolar (1º ciclo) (assunto que não será desenvolvido no âmbito do presente estudo);
- Teste de articulação verbal – revisto (TAV-R), não publicado, é uma prova de despiste de nomeação de imagens, com 39 estímulos (vocábulos apresentados no quadro 5), que

permite uma fácil identificação dos erros dos fonemas, avaliando-os em posição inicial, média e final da palavra e grupos consonânticos, para ajudar no reconhecimento de eventuais perturbações da articulação verbal. Este teste foi criado em 1996 por Guimarães e Grilo, sendo que em 1998 foi revisto, mas nunca publicado. O presente estudo é inserido na nova revisão do teste, onde é feito um contributo com os dados obtidos, para aferição e validação TAV-R. É importante referir ainda que este é um teste muito usado pelos terapeutas da fala, tanto para despiste, como um instrumento de estudo ao longo dos anos, tendo sido utilizado por diversos autores¹⁸.

¹⁸ Apêndice IX – Autores que utilizaram o TAV (1996,1998) como instrumento para o estudo.

Quadro 5. Estímulos da versão do TAV-R

Posição	Inicial	Médio	Final
C & GC			
b	Bola, Barco	Comboio	
d	Dedo	Gelado, Dedo, Grávida	
g	Gato, Galinha	Água, Dragão, Frango	
m	Mota	Limão	
n	Nariz	Cenouras, Planeta	
η		Galinha	
p	Palhaço	Lápis, Chapéu	
t	Tesoura, Tigre	Mota, Gato, Trator, Prato Planeta	
k	Carro, Caracol, Cavalo, Colher, Caixa, Cobra, Comboio, Castelo	Faca, Caracol	
v	Vela	Cavalo, Chave, Grávida	
3	Gelado, Girafa	Relógio	
z		Tesoura	
f	Faca	Girafa	
s	Cenouras, Sol	Palhaço	
ʃ	Chave, Chapéu	Caixa, Bruxa	Nariz, Lápis, Cruz, Cenouras, Livros
r	Relógio	Carro	
r		Caracol, Tesoura, Cenouras, Nariz, Girafa	Colher, Trator
ʎ		Palhaço, Colher	
l	Lápis, Limão, Livros	Bola, Vela, Relógio, Gelado, Cavalo, Galinha, Castelo	Caracol, Sol
pr	Prato		
br	Bruxa	Cobra, Zebra	
fr	Frango		
vr		Livros	
tr	Trator		
dr	Dragão		
kr	Cruz		
gr	Grávida	Tigre	
pl	Planeta		
ʃt		Castelo	
rk		Barco	

Legenda: C & GC – Consoantes e grupos consonânticos.

Relativamente aos estímulos que constituem encontros consonânticos – barco e castelo – não foram analisados, não sendo considerados como objetivo de estudo, podendo este ser um projeto futuro.

- Para captação, registo e armazenamento das produções orais, foi utilizado um microfone unidirecional acoplado a um computador portátil, com o programa *Audacity* (versão 2.0.3).

3.2.5. Procedimentos

Durante a elaboração do estudo existiram três fases cruciais, nomeadamente, (1) primeiro contacto e reuniões de planeamento; (2) pedido de autorização aos encarregados de educação; e (3) recolha da amostra.

Relativamente ao primeiro ponto do procedimento, foram reunidos todos os recursos materiais e humanos, bem como, o local de recolha da amostra. Relativamente ao local, como foi anteriormente referido, este foi escolhido, pois houve um primeiro contacto da Câmara Municipal da Azambuja para se efetuar o rastreio nas escolas do concelho. Posteriormente, as mestrandas foram chamadas para levar a cabo o projeto, efetuando supervisão de alunas, reunindo assim os recursos humanos para o projeto de rastreio. Seguidamente foram efetuadas algumas reuniões entre a coordenadora e as mestrandas para explicação do projeto e para reunir os recursos materiais, principalmente, os testes de avaliação e fotocópias das folhas de registo de cada teste.

A entrega e recolha dos consentimentos informados foram todos geridos entre a coordenadora do projeto de rastreio e a responsável pelo departamento de educação do concelho da Azambuja. Os consentimentos foram entregues aos encarregados de educação através dos educadores de infância e professores, com uma breve explicação do projeto, sendo que 19 dos encarregados de educação não autorizou a participação do(s) seu(s) educando(s) no projeto.

A recolha de dados iniciou-se no dia 12 de novembro nas escolas do concelho da Azambuja. As crianças eram levadas para uma sala, sendo que as supervisoras efetuavam uma avaliação de um terapeuta para cada criança, realizando a prova de linguagem e posteriormente o TAV-R, procedendo neste caso à gravação das produções orais. As supervisionadas aplicavam sempre a mesma prova, por exemplo, uma criança era avaliada ao nível da linguagem pela supervisionada A e a gravação do TAV-R era efetuada pela supervisionada B, isto pelo facto de existirem poucos recursos materiais, o número de crianças ser elevado e as próprias supervisionadas considerarem mais prático aplicarem sempre a mesma prova. As três terapeutas da fala e as oito supervisionadas iniciavam o processo de rastreio com uma pequena conversa informal, familiarizando a criança, explicando o que era pretendido, através de ordens simples, sendo que o tempo das duas provas era de aproximadamente de 30 a 40 minutos. No teste de linguagem as respostas da criança eram escritas na folha de registo, no caso do TAV-R as terapeutas efetuavam o registo na folha de registo e em simultâneo a gravação da produção oral da criança no *Audacity*.

Tentou-se sempre ter uma sala por cada examinador, procurando um lugar silencioso quanto possível, de forma a garantir a qualidade das gravações áudio, contudo nem sempre as escolas apresentam salas disponíveis durante o período letivo, pois por vezes tinham de ficar dois ou três examinadores na mesma sala.

3.2.6. Tratamento e análise dos dados

Após a recolha dos dados, foram agrupadas todas as gravações e relatórios de rastreio das crianças. Para o tratamento dos dados foram efetuados os seguintes passos:

1. Seleção, para posterior análise, apenas dos casos com gravação, em que das 366 crianças foram excluídas seis, uma vez que um dos critérios de seleção da amostra era apresentar uma gravação de fala do TAV-R e uma folha de registo relativa à prova de linguagem (independentemente dos valores e cotações apresentados);
2. Audição das gravações: as três mestrandas que participaram na fase de recolha de dados ouviram cerca de 120 crianças, para confirmar e corrigir os dados que estavam registados nas folhas de registo (preenchidos pelos onze avaliadores que participaram no rastreio). No estudo desenvolvido pela colega Catarina Figueiredo é apresentado o acordo intra e inter avaliadores da audição das gravações, revelando este ter sido fortemente concordante;
3. Construção da base de dados no *software* estatístico – Statistical Package for the Social Sciences (SPSS - versão IBM Statistics 20). Desta forma atribuiu-se um número por cada participante no estudo, juntamente com a idade (em meses), o sexo, a escolaridade, os valores percentílicos de linguagem dos dois testes escolhidos e os valores do TAV-R. O processo de introdução dos dados foi um pouco moroso, pois eram introduzidos cerca de dez gravações por dia, para não existirem erros provocados pelo cansaço.
4. Na análise dos dados consideraram-se os seguintes critérios:
 - a) Apenas foram consideradas as palavras estímulos produzidas corretamente, isto é, cuja produção não apresentava erro articulatorio (omissão, substituição ou distorção);
 - b) Os sons foram considerados adquiridos com base nos critérios de Bleile (1995), ou seja, dos resultados obtidos apresentaram um valor igual ou superior a 75%, dentro da faixa etária designada;
 - c) Análise dos dados em função de intervalos de faixa etária de seis em seis meses.

Nos quadros apresentados no item apresentação e discussão dos resultados foi utilizada a codificação através de cores, em que a cor:

- Branca – significa que as crianças apresentam adquiridas ou dominadas as consoantes ou grupos consonânticos, ou seja, dos resultados obtidos apresentaram um valor igual ou superior a 75%, dentro da faixa etária designada;
- Amarela – significa que as consoantes ou grupos consonânticos estão presentes (50% – 74%);
- Vermelha – significa que as crianças apresentam emergentes, raras ou ausentes as consoantes ou grupos consonânticos, apresentando uma percentagem inferior ou igual a 49%. Nestes casos, a consoante ou grupo consonântico pode estar presente, emergente, rara(o) ou ausente.

Na observação do quadro 4, pode-se verificar uma linha vertical entre a faixa etária dos [5;06-5;11] e [6;0-6;05], representando assim a idade para a entrada na escola (1º ano do 1ºciclo). Através desta linha é perceptível que 18 das 19 consoantes do PE estão adquiridas antes da entrada para a escola, com exceção da consoante /l/, apresentando-se presente ainda aos 6;0 anos.

3.2.7. Apresentação e discussão dos resultados

3.2.7.1. Aquisição das consoantes do PE de acordo com a idade

Após a análise dos resultados¹⁹ e segundo os critérios de Bleile (1995) construiu-se os quadros 6 e 7, que ilustram os resultados relativos à aquisição das consoantes do PE de acordo com a idade para a amostra estudada.

¹⁹ Apêndice X e XI – Tabelas de resultados

Quadro 6. Idade de aquisição dos sons no concelho da Azambuja

	[3;0-3;05]	[3;06-3;11]	[4;0-4;05]	[4;06-4;11]	[5;0-5;05]	[5;06-5;11]	[6;0-6;05]	[6;06-6;11]	[7;0-7;05]	[7;06-7;11]	[8;0-8;05]	[8;06-8;11]
/b/												
/d/												
/g/												
/m/												
/n/												
/ɲ/												
/p/												
/t/												
/k/												
/v/												
/ʒ/												
/z/												
/f/												
/s/												
/ʃ/												
/ʀ/												
/r/												
/ʁ/												
/l/												
/pr/												
/br/												
/fr/												
/vr/												
/tr/												
/dr/												
/kr/												
/gr/												
/pl/												

As consoantes oclusivas – /b/, /g/, /m/, /n/, /ŋ/, /p/, /t/, /k/ - estão adquiridas na faixa etária dos [3;0-3;05]; as consoantes fricativas – /v/, /ʒ/, /f/, /s/, /ʃ/, /z/ - estão adquiridas nas faixas etárias entre os [3;0-5;05]; e as líquidas – /R/, /l/, /r/, /ʎ/ – estão adquiridas entre os [3;0-7;05].

Relativamente aos estudos efetuados anteriormente, apresentados no quadro 3, pode-se verificar através dos resultados obtidos no presente estudo, que a idade de aquisição das consoantes /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /ŋ/, /p/, /t/, /k/, /v/, /f/, /R/, /ʃ/ vai de encontro ao descrito pelos autores, nomeadamente, Mendes *et al.* (2009), Lima (2009) e Constantino (1998). No entanto, Moutinho e Lima (2007) concluíram que algumas destas consoantes referidas – /m/, /n/, /ŋ/, /v/, /f/, /ʃ/ – podem ser adquiridas entre os [5;06-5;11] e a consoante /R/ entre os [4;06-4;11], facto que não é observado por mais nenhum dos autores.

No que diz respeito à consoante /s/, os resultados do estudo apontam para a sua aquisição entre os [4;0-4;05], sendo que os autores dos estudos do quadro 3 defendem que a sua aquisição é efetuada antes desta faixa etária, designadamente Constantino (1998) e Mendes *et al.* (2009), considerando a aquisição entre os [3;0-3;11] e os [3;0-3;05], respetivamente. Moutinho e Lima (2007) observam novamente que a aquisição desta consoante seja efetuada posteriormente, considerando a faixa etária dos [5;06-5;11]. Assim sendo, o único autor que está de acordo com os dados obtidos no trabalho foi Santini (1997) considerando que a aquisição da consoante /s/, no PB, é efetuada após os 4;0 anos.

Segundo Constantino (1998) e Mendes *et al.* (2009), a consoante /ʒ/ é adquirida entre os [3;0-3;11] e [4;0-4;05], respetivamente, no entanto no presente estudo os resultados consideram que a aquisição desta consoante é efetuada aos [3;06-3;11]. Moutinho e Lima (2007) consideram novamente uma aquisição mais tardia ([5;06-5;11]). Para concluir as consoantes fricativas, a consoante /z/ é adquirida a partir da faixa etária dos [5;06-5;11]. Constantino (1998) e Mendes *et al.* (2009) defendem que a aquisição desta consoante é efetuada anteriormente a esta faixa etária, e Moutinho e Lima (2007) consideram a mesma faixa etária de aquisição.

Quanto às restantes líquidas (/r/, /ʎ/ e /l/), pode-se verificar que a consoante /r/ está adquirida a partir dos [4;06-4;11], este facto é também defendido por Moutinho e Lima (2007) que consideram a mesma faixa etária de aquisição da consoante. Outros autores citados no quadro 3, concluem que esta aquisição é efetuada um pouco antes da faixa etária apresentada, sobretudo, Constantino (1998) e Mendes *et al.* (2009). Relativamente à

consoante /k/, esta é adquirida na faixa etária dos [5;06-5;11], indo de encontro aos dados apresentados por Constantino (1998), considerando a faixa de aquisição entre os [5;0-5;11] e outros autores referem que esta está adquirida a partir dos 3;06 anos. Por último, a consoante /l/ é a consoante que apresenta um período mais tardio para aquisição neste estudo, pois nas crianças avaliadas, só se pode dizer que está completamente adquirida a partir dos 7;06 anos, encontrando-se presente a partir dos 5;06 anos. Estes valores não estão de acordo com os apresentados por Mendes *et al.* (2009), considerando a aquisição da /l/ na faixa etária dos [3;06-3;11], para Constantino (1998) a aquisição da consoante é entre os [4;0-4;11] e Moutinho e Lima (2007) consideram entre os [4;06-4;11].

Relativamente à aquisição de algumas das consoantes apresentadas, nomeadamente a /r/, /k/ e /l/, é importante salientar que pela existência dos diferentes estímulos houve uma discrepância na produção dos mesmos, sendo que numa faixa etária, em determinado estímulo, esta encontrava-se presente (50-74%) e noutro estímulo encontrava-se adquirido ou dominado ($\geq 75\%$). Isto pode dever-se à combinação de fonemas existente na palavra, podendo dificultar a produção da mesma e o facto de o fonema estar presente no início, meio ou final de palavra pode também influenciar a sua produção, por estes motivos procedeu-se a uma análise sobre a aquisição das consoantes nas diferentes posições da palavra.

No entanto, de um modo geral e voltando à questão orientadora (1), constata-se que 18 das consoantes são efetivamente adquiridas até aos 5;11 anos, final da idade pré-escolar. Sendo que, a consoante /l/ é adquirida aos 7;06 anos, estando presente desde os 5;06 anos. Assim, verifica-se que as crianças constituintes da amostra não apresentam todas as consoantes adquiridas até ao final da idade pré-escolar, como descreve a literatura.

Quanto aos resultados do estudo relativos aos grupos consonânticos, pode-se verificar que estes são adquiridos mais tardiamente, ou seja, iniciando a sua aquisição aos 5;06 anos e prolongando-se até à idade escolar. Dos dados obtidos, considera-se que os grupos consonânticos adquiridos até à idade de entrada para a escola primária (até 5;11 anos) são o /fr/, /br/, /kr/, /vr/; os grupos consonânticos /tr/, /gr/ e /dr/ são adquiridos na faixa etária [6;06-6;11]; o /pr/ é adquirido na faixa etária dos [7;06-7;11]; e o /pl/ entre os [8;06-8;11].

Comparando com os dados apresentados no quadro 3, pode-se verificar que estão de acordo com Mezzomo e Ribas (2004), considerando a aquisição dos grupos consonânticos ocorre após os 5;0 anos de idade. Em relação aos autores portugueses, pode-se referir que estes apresentam dados um pouco discordantes entre os estudos, nomeadamente, Augusto (2003) refere que as crianças, de um modo geral, apresentam os grupos consonânticos

adquiridos entre a faixa etária dos [3;06-3;11]; Constantino (1998) defende que o /pr, br, vr/ estão adquiridos na faixa etária dos [4;0-4;11] e o /fr/, /gr/, /kr/ e /dr/ estão adquiridos depois dos 5;11 anos; e Mendes *et al.* (2009) consideram que o /pl/ está adquirido entre os [4;0-4;05], o /br/, /fr/ e /vr/ entre os [4;06-4;11] e o /kr/, /pr/, /gr/, /tr/ e /dr/ entre os [5;0-5;06].

Assim, pode-se dizer que os dados estão de acordo com Constantino (1998) nos grupos consonânticos: /fr/ e /gr/. Relativamente aos outros grupos consonânticos não se encontrou uma relação quanto às idades de aquisição, sendo que no presente estudo estas foram mais tardias, do que nos estudos apresentados pelos autores.

Mais uma vez se pode justificar estes valores pelo tipo de estímulo apresentado (palavra) e posição da consoante na palavra, ou ainda, pelo nível de desenvolvimento das crianças, nomeadamente, áreas geográficas, nível socioeconómico do agregado familiar, o que pode influenciar a produção de determinado estímulo. Outro aspeto prende-se com o facto de os estudos do quadro 3 apresentarem uma faixa etária entre os [2;0-6;00], sendo que, o presente estudo compreende uma faixa etária maior [3;0-8;11]. Verificando-se assim que na faixa etária dos [6;0-8;11] existem também algumas dificuldades na produção dos sons, uma vez que as crianças possam apresentar algum tipo de alteração nesta área.

Assim, respondendo à questão orientadora (2), pode-se concluir que alguns dos grupos consonânticos só estão adquiridos em idade escolar, começando a ser adquiridos no final da idade pré-escolar, a partir dos 5;0 anos. Este facto também é defendido por Mezzomo e Ribas (2004) e Constantino (1998), correspondendo assim ao que está descrito na literatura.

De seguida, o quadro 7 expõe os resultados do domínio dos sons de acordo com as categorias apresentadas por Bleile (1995) em função da idade cronológica das crianças.

Quadro 7. Consoantes e grupos consonânticos distribuídos pelos critérios de aquisição dos sons (Bleile, 1995).

	Dominado (90-100%)	Adquirido (75-89%)	Presente (50-74%)	Emergente (10-49%)	Raro (Até 9%)	Ausente (0%)
[3;0-3;05]	/p/ /t/ /d/ /m/ /n/	/k/ /b/ /g/ /n/ /v/ /f/ /ʃ/ /R/ /vr/	/s/ /z/ /ʒ/	/r/ /l/ /ʎ/ /pl/	/kr/ /tr/ /gr/ /fr/ /pr/ /br/	/dr/
[3;06-3;11]	/p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/ /m/ /n/ /n/ /f/ /R/	/ʃ/ /v/ /ʒ/ /R/	/s/ /z/ /r/	/l/ /ʎ/ /kr/ /gr/ /fr/ /dr/ /pr/ /br/ /vr/	/tr/ /pl/	
[4;0-4;05]	/p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/ /m/ /n/ /n/ /v/ /f/ /R/	/ʃ/ /ʒ/ /s/ /r/	/z/ /ʎ/	/l/ /tr/ /pl/ /kr/ /gr/ /fr/ /dr/ /pr/ /br/ /vr/		
[4;06-4;11]	/p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/ /m/ /n/ /n/ /v/ /f/ /ʃ/ /R/ /r/	/s/ /ʒ/	/z/ /ʎ/ /kr/ /fr/ /pr/ /br/ /vr/	/l/ /tr/ /pl/ /dr/ /gr/		
[5;0-5;05]	/p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/ /m/ /n/ /n/ /v/ /f/ /ʃ/ /R/ /r/ /s/	/ʒ/	/z/ /ʎ/ /kr/ /fr/ /gr/ /br/ /vr/	/l/ /pr/ /tr/ /pl/ /dr/		
[5;06-5;11]	/p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/ /m/ /n/ /n/ /v/ /f/ /ʃ/ /R/ /r/ /s/	/ʒ/ /z/ /ʎ/ /kr/ /fr/ /br/	/l/ /vr/ /pl/ /gr/ /tr/ /dr/			
[6;0-6;05]	/p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/ /m/ /n/ /n/ /v/ /f/ /ʃ/ /ʒ/ /s/ /R/ /r/ /ʎ/ /vr/		/l/ /z/ /pl/ /kr/ /fr/ /tr/ /dr/ /pr/ /gr/	/br/		
[6;06-6;11]	/f/ /m/ /vr/ /s/ /n/ /r/ /v/ /k/ /b/ /g/ /n/ /p/ /t/ /ʒ/ /ʃ/ /d/ /R/	/ʎ/ /kr/ /gr/ /fr/ /tr/ /dr/ /br/	/l/ /z/ /pl/ /pr/			
[7;0-7;05]	/p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/ /m/ /n/ /n/ /v/ /f/ /ʃ/ /ʒ/ /s/ /z/ /R/ /r/ /ʎ/ /kr/ /fr/ /tr/	/l/ /vr/ /gr/ /dr/ /br/	/l/ /pl/ /pr/			
[7;06-7;11]	/p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/ /m/ /n/ /n/ /v/ /f/ /ʃ/ /ʒ/ /s/ /z/ /R/ /r/ /ʎ/ /kr/ /fr/ /tr/ /dr/ /br/ /vr/	/l/ /pr/ /gr/	/pl/			
[8;0-8;05]	/p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/ /m/ /n/ /n/ /v/ /f/ /ʃ/ /ʒ/ /s/ /z/ /R/ /r/ /ʎ/ /kr/	/l/ /gr/ /fr/ /tr/ /dr/ /br/	/pr/ /vr/	/pl/		
[8;06-8;11]	/p/ /t/ /k/ /b/ /d/ /g/ /m/ /n/ /n/ /v/ /f/ /ʃ/ /ʒ/ /s/ /z/ /R/ /r/ /ʎ/ /l/ /kr/ /vr/ /gr/ /fr/ /tr/ /pr/	/br/ /pl/				

Após a análise do quadro 7, verificou-se que ao longo da faixa etária dos [3;00-3;05] estão dominadas cinco consoantes; adquiridas oito consoantes e um grupo consonântico; três consoantes presentes; três consoantes e um grupo consonântico emergentes; seis grupos consonânticos são raros; e um grupo consonântico ausente. Constata-se também que nesta faixa etária existem consoantes e grupos consonânticos em todos intervalos dos critérios de Bleile (1995). Quanto ao grupo consonântico /vr/ estar adquirido na faixa etária dos [3;0-3;05] é um pouco surpreendente, visto que todos os outros grupos consonânticos estão na zona

vermelha do quadro na mesma faixa etária. Este conjunto da amostra não é muito elevado, apresentando um N=18, pelo que, apesar de terem sido confirmados os registos em papel, conforme eram ouvidas as gravações, pode ter existido uma falha na inserção dos resultados na base de dados. Comparando com a literatura pode-se dizer que nenhum grupo consonântico está adquirido nessa faixa etária, sendo estes adquiridos mais tardiamente, e segundo os restantes conjuntos da amostra, os grupos consonânticos começam a ser adquiridos a partir dos 5;06 anos.

Na faixa etária dos [3;06-3;11] onze das consoantes estão dominadas; quatro consoantes estão adquiridas; três consoantes presentes; duas consoantes e sete grupos consonânticos estão emergentes; e dois grupos consonânticos raros.

Na faixa etária dos [4;0-4;05] doze consoantes estão dominadas; quatro consoantes adquiridas; duas consoantes presentes; uma consoante e nove grupos consonânticos emergentes. A partir desta faixa etária verifica-se que não são apresentadas mais consoantes ou grupos consonânticos no critério raro (até 9%).

Na faixa etária dos [4;06-4;11] estão catorze consoantes dominadas; duas consoantes adquiridas; duas consoantes e cinco grupos consonânticos presentes; e uma consoante e quatro grupos consonânticos estão emergentes.

Na faixa etária dos [5;0-5;05] estão dominadas quinze consoantes; uma consoante está adquirida; duas consoantes e cinco grupos consonânticos encontram-se presentes; e uma consoante e quatro grupos consonânticos estão emergentes.

Na faixa etária dos [5;06-5;11] estão dominadas quinze consoantes; três consoantes e três grupos consonânticos estão adquiridos; e uma consoante e cinco grupos consonânticos estão presentes.

Na faixa etária dos [6;0-6;05] estão dezassete consoantes e um grupo consonântico dominados; duas consoantes e sete grupos consonânticos presentes; e um grupo consonântico está novamente emergente. Nesta faixa etária, o grupo consonântico /br/ volta a estar emergente, pois está relacionado com o número de crianças da amostra do grupo (N=3), sendo que das três crianças apenas uma produziu corretamente o referido grupo consonântico.

Na faixa etária dos [6;06-6;11] estão dezasseis consoantes e um grupo consonântico dominados; uma consoante e seis grupos consonânticos estão adquiridos; e duas consoantes e dois grupos consonânticos estão presentes.

Na faixa etária dos [7;0-7;05] dezoitos das consoantes e três dos grupos consonânticos estão adquiridos; quatro grupos consonânticos encontram-se adquiridos; e uma consoante e dois grupos consonânticos estão presentes.

Na faixa etária dos [7;06-7;11] estão dezoito consoantes e seis grupos consonânticos dominados; uma consoante e dois grupos consonânticos adquiridos; e um grupo consonântico presente. É a partir desta faixa etária, que se pode considerar, que todas as consoantes estão, pelo menos, adquiridas.

Na faixa etária dos [8;0-8;05] estão dominados dezoito consoantes e um grupo consonântico; uma consoante e cinco grupos consonânticos estão adquiridos; dois grupos consonânticos estão presentes; e o grupo consonântico /pl/ volta a estar emergente. Este facto pode-se dever a algumas crianças deste grupo da amostra apresentarem alterações na produção dos sons ou pode ter sido alvo de alguma distração durante a execução da prova de nomeação.

Na faixa etária dos [8;06-8;11] encontram-se dominadas todas as consoantes do Português Europeu e seis grupos consonânticos; e estão adquiridos dois grupos consonânticos.

Pode-se constatar assim, como era de esperar, que conforme a idade vai aumentando as consoantes e grupos consonânticos vão-se posicionando na zona esquerda do quadro.

3.2.7.2. Domínio das consoantes em função da posição na palavra

Através dos vocábulos apresentados no TAV-R, verificou-se se existe alguma relação entre a aquisição das consoantes e a sua posição nas palavras. Assim, elaborou-se o quadro 8, que apresenta o domínio das consoantes e grupos consonânticos presentes no teste, nas diferentes posições da palavra: inicial, média e final. O objetivo deste ponto é verificar se as crianças apresentam as consoantes e grupos consonânticos adquiridos ou dominados de igual forma, nas diferentes posições da palavra.

A análise em questão só foi efetuada para as consoantes ou grupos consonânticos que foram avaliados em pelo menos duas posições na palavra, ou que se verificam em mais do que uma posição na palavra (exemplo: /k/ e /ŋ/ são produzidos apenas em posição média na palavra). Por este motivo, vão ser analisados todas as consoantes e grupos consonânticos, exceto as consoantes /z/, /k/ e /ŋ/ e os grupos consonânticos /pr/, /dr/, /tr/, /fr/, /kr/, /vr/ e /pl/.

Quadro 8. Domínio das consoantes em função da posição na palavra

		Faixa etária	[3;0-3;05]	[3;06-3;11]	[4;0-4;05]	[4;06-4;11]	[5;0-5;05]	[5;06-5;11]	[6;0-6;05]	[6;06-6;11]	[7;0-7;05]	[7;06-7;11]	[8;0-8;05]	[8;06-8;11]
		Nº crianças	18	22	40	40	40	22	3	9	83	58	14	11
Oclusivas iniciais	/b/													
	/d/													
	/g/													
	/m/													
	/n/													
	/p/													
	/t/													
	/k/													
Oclusivas médias	/b/													
	/d/													
	/g/													
	/m/													
	/n/													
	/p/													
	/t/													
	/k/													
Fricativas iniciais	/v/													
	/ʒ/													
	/f/													
	/s/													
	/ʃ/													
Fricativas médias	/v/													
	/ʒ/													
	/f/													
	/s/													
	/ʃ/													
Fricativas finais	/ʃ/													
Líquidas iniciais	/R/													
	/l/													
Líquidas médias	/R/													
	/r/													
	/l/													
Líquidas finais	/l/													
	/r/													
GC iniciais	/br/													
	/gr/													
CG médios	/br/													
	/gr/													

Após a análise do quadro 8, pode-se verificar que todas as oclusivas estão adquiridas aos três anos, independentemente da sua posição na palavra, não existindo uma relação na aquisição destas e a posição na palavra.

Relativamente às consoantes fricativas, nota-se que a /v/ e a /f/ estão adquiridas, tanto em posição inicial como em posição média, aos 3;0 anos. O mesmo se aplica à consoante /s/ que é adquirida a partir dos 4;0 anos, nas duas posições de igual forma. Quanto à consoante

/ʃ/, esta encontra-se presente em posição inicial e final na faixa etária dos [3;0-3;05], sendo efetivamente adquirida na faixa etária seguinte, dos [3;06-3;11]. No entanto em posição média, esta consoante está adquirida a partir dos 3;0 anos, verificando-se assim que a aquisição desta consoante ocorre primeiro em posição média, em relação à posição inicial ou final. A consoante /ʒ/ encontra-se presente na faixa etária dos [3;0-3;05], tanto em posição inicial como média, sendo efetivamente adquirida a partir dos 3;06 anos. Assim, pode-se referir que não existe uma relação na aquisição desta e a posição na palavra.

Nas consoantes líquidas pode-se observar que a /r/ em posição inicial se encontra presente nas faixas etárias dos [3;0-3;11], sendo adquirida apenas aos 4;0 anos, e em posição média, esta consoante é adquirida na faixa etária dos [3;0-3;05]. Pode-se concluir que em posição média esta consoante é adquirida mais precocemente em relação à posição inicial. A consoante /r/ encontra-se emergente na faixa etária dos [3;0-3;06] tanto em posição inicial como em final. Torna-se presente em posição média entre as faixas etárias dos [3;06-4;05] e em posição final na faixa etária dos [3;06-3;11], sendo efetivamente adquirida na faixa etária dos [4;06-4;11] e [4;0-4;05], respetivamente. Assim, pode-se referir que a consoante /r/ é adquirida primeiro em posição final do que em posição média. No que diz respeito à consoante /l/, esta encontra-se emergente dos [3;0-5;05] em todas as posições da palavra, contudo surge como presente em posição inicial na faixa etária dos [4;0-4;05], no entanto, o valor considerado é de 50%, sendo este mesmo o limiar de transição entre a consoante estar emergente ou presente. Considera-se assim, que a consoante /l/ está presente em todas as posições da palavra a partir da faixa etária dos [4;06-4;11], sendo efetivamente adquirida primeiro em posição inicial na faixa etária dos [6;0-6;05], depois em posição final na faixa etária dos [6;06-6;11] e por fim em posição média na faixa etária dos [7;06-7;11].

Considerando a aquisição das consoantes do Português Europeu, as que apresentam diferenças relativamente à sua posição na palavra são as consoantes /ʃ/, /R/, /r/ e /l/, podendo-se dizer que a sua aquisição é influenciada pela sua posição na palavra, ou seja, certa consoante é adquirida/ produzida mais facilmente em determinada posição da palavra. Todas as outras treze consoantes não apresentam qualquer relação entre a sua aquisição e a posição na palavra.

No que diz respeito aos grupos consonânticos, o /br/ e o /gr/ são os únicos grupos consonânticos que estão em posição inicial e média da palavra. O grupo consonântico /br/ em posição inicial encontra-se emergente nas faixas etárias dos [3;0-4;05], tornando-se presente na faixa etária dos [4;06-5;05] e é realmente adquirido a partir dos 5;06 anos. Em posição

média, este mesmo grupo consonântico está emergente nas faixas etárias dos [3;0-4;05], ficando presente nas faixas etárias dos [4;06-5;11] e voltando a ficar emergente entre os [6;0-6;05], sendo efetivamente adquirido a partir dos 7;0 anos. O grupo consonântico /gr/ em posição inicial está emergente nas faixas etárias dos [3;0-4;11], torna-se presente nas faixas etárias dos [5;0-5;11] e é efetivamente adquirido a partir dos 6;0 anos. Quanto ao grupo consonântico em posição média, pode-se referir que se encontra emergente dos [3;0-5;05], fica presente na faixa etária dos [5;06-5;11] e volta a ficar emergente na faixa dos [6;0-6;05], sendo realmente adquirido aos 6;06 anos.

Assim pode-se defender que dos grupos consonânticos apresentados primeiro são adquiridos em posição inicial e posteriormente em posição média.

Voltando à questão orientadora (3), é pertinente referir que tirando estes casos isolados (/ʃ/, /R/, /r/ e /l/), todas as outras consoantes são adquiridas na mesma faixa etária, independentemente da sua posição na palavra. Quanto aos grupos consonânticos não se pode generalizar, pois apenas foram analisados dois grupos consonânticos de nove existentes e analisados no TAV-R, pode-se no entanto, mencionar que em posição inicial são adquiridos primeiro do que em posição média. Assim, respondendo à questão orientadora (3), não se considera, que seja mais fácil as crianças produzirem certas consoantes ou grupos consonânticos devido à sua posição na palavra.

3.2.8. Conclusões

Os resultados deste estudo constituem uma mais-valia para o conhecimento da realidade, no que diz respeito aos resultados, relativamente às questões orientadoras apresentadas.

Em relação à primeira questão: “será que as crianças portuguesas na faixa etária da idade pré-escolar e escolar apresentam todas as consoantes e grupos consonânticos adquiridos?”, pode-se referir que a amostra do estudo não apresenta todas as consoantes adquiridas até ao final da idade pré-escolar, como descreve a literatura. No entanto, as crianças da amostra adquirem a maioria das consoantes do PE antes da entrada para a escola, com a exceção da consoante /l/, e no que diz respeito aos grupos consonânticos, estes são adquiridos a partir dos 5;06 anos de idade, continuando a ser adquiridos ainda em idade escolar.

Quanto à segunda questão “será que existem diferenças de domínio dos sons em função da idade?” pode-se referir que todas as consoantes oclusivas estão adquiridas entre os [3;0-3;11], sendo o primeiro tipo de consoantes a ser adquirido na sua totalidade mais cedo, posteriormente as fricativas estão adquiridas até aos 5;05 anos, inclusive, em que algumas das

consoantes são adquiridas desde os 3;0 anos e por último as líquidas que estão completamente adquiridas até aos 7;05 anos. Assim pode-se defender que existe uma sequência de aquisição das consoantes, sendo esta – oclusivas, fricativas, líquidas. E ainda, como era de esperar, conforme a idade aumenta as consoantes vão ficando cada vez mais dominadas na sua totalidade.

No que diz respeito à última questão “será que a posição em que as consoantes e grupos consonânticos ocorrem é mais fácil para as crianças articularem corretamente?” pode-se referir que as consoantes /j/, /R/, /r/ e /l/ apresentam diferenças relativamente à sua posição na palavra, sendo que a aquisição destas consoantes pode ser influenciada. Por último os grupos consonânticos /br/ e /gr/ estão adquiridos em posição inicial mais cedo do que em posição média. No entanto, treze das dezassete consoantes não apresentam qualquer relação entre a sua aquisição e a posição na palavra, podendo-se assim defender que não é mais fácil para uma criança produzir certas consoantes devido à sua posição na palavra.

Considera-se também relevante ressaltar alguns aspetos do estudo e apresentar algumas limitações do mesmo. Em primeiro lugar, pensa-se que a amostra do estudo é representativa da população alvo (n=360), apresentando idades bastante variáveis, contemplando a faixa etária dos [3;00-8;11]. Porém, a amostra é limitada em certa medida, nomeadamente o N de cada grupo, pois estes não são homogêneos, e como foi referido anteriormente, algumas faixas etárias apresentavam 83 crianças e outras nove crianças.

Também devem ser tido em conta o facto de alguns dos vocábulos puderem levar as crianças a executarem processos fonológicos, ou seja, a criança pode produzir com mais facilidade um vocábulo do que outro, dependendo dos fonemas que estão associados à palavra. E ainda a frequência das ocorrências das consoantes é diferente nos estímulos apresentados no TAV-R, ou seja, o som /k/ é apresentado em dez situações ao longo do teste, em várias posições da palavra, em relação ao som /z/, que só é testado uma vez em posição média da palavra.

Um aspeto que se tentaria melhorar na recolha da amostra, é o número de avaliadores na sala de rastreio, uma vez que o número de crianças era elevado e tempo e recursos oferecidos pelo concelho da Azambuja serem reduzidos, pode ter influenciado alguns resultados. Para um próximo projeto, propõem-se uma avaliação com espaços definidos.

Propõe-se também a replicação do estudo com mais estímulos e em outros concelhos do país, de forma a apresentar uma amostra mais diversificada, pois só é apresentada a população do concelho da Azambuja. No entanto, caso o estudo fosse replicado, ter-se-ia de garantir a existência de todas as consoantes pelo menos duas vezes em posição inicial, média

e final (para as consoantes que são produzidas em posição final). Pois durante a elaboração deste trabalho, surgiu a seguinte questão: se existissem dois estímulos com a consoante /ʒ/ em posição média teríamos obtido os mesmos resultados? Pois a /ʒ/ de “relógio” é adquirida antes da /ʒ/ em posição inicial, dos estímulos “girafa” e “gelado”, no entanto, se existisse outro estímulo poder-se-ia prolongar a aquisição do /ʒ/ médio o que poderia ir de encontro à aquisição da consoante em posição inicial.

4. Considerações finais

Este trabalho para a obtenção do grau de mestre constituiu algumas fases de empenho, nomeadamente no primeiro ano do mestrado, onde surgiu a ideia inicial através de um projeto de investigação intitulado: “Validação e fiabilidade do Teste de Articulação Verbal (TAV)”. Aqui foram delineados os passos para a concretização do projeto e finalizado este passo, já durante o ano letivo de 2012/13, iniciaram-se os contactos com os peritos e foram pedidas novas imagens para constituir o TAV-R.

Uma vez que este trabalho era composto por duas partes, enquanto as mestrandas cumpriam alguns aspetos do projeto de investigação, foi apresentado, em simultâneo, o projeto de rastreios para a supervisão de alunas, contemplando assim a parte de supervisão clínica. Quanto à supervisão, considera-se uma mais-valia a participação da mestranda no projeto, uma vez que houve a oportunidade de organizar os passos para o decorrer de um estágio, mesmo de curta duração. Relativamente a este projeto pode-se referir que foi positivo, no entanto, foi difícil gerir a distância e a disponibilidade, em termos de trabalho, orientação das alunas e outros projetos.

Relativamente à dissertação do artigo “Aquisição das consoantes e grupos consonânticos na idade pré-escolar e escolar” pensa-se que ajudou na formação profissional da mestranda. Ainda se considera que o tema seja de elevada importância, pois identifica e atualiza a realidade portuguesa no que diz respeito à produção das consoantes e grupos consonânticos do Português Europeu. Outra vantagem do estudo é ser parte integrante do processo de validação e fiabilidade de um dos testes de despiste mais utilizados pelos terapeutas da fala – TAV. Desta forma, poder-se-á publicar o teste e todos os terapeutas poderão utilizá-lo, uniformizando a sua aplicação, através das indicações do manual e poderão traçar um perfil de aquisição dos sons, nos resultados da prova, analisando o que é esperado para a idade e relacionando com as produções da criança avaliada.

Assim, pensa-se que todos os objetivos deste trabalho e mestrado foram cumpridos, superando as expectativas e permanecendo a vontade de continuar o projeto de publicação do TAV-R. Para finalizar, pretende-se fazer um agradecimento especial à orientadora do projeto, Professora Doutora Isabel Guimarães, pela sua disponibilidade e ajuda na gestão de tempo e opiniões acerca do trabalho desenvolvido.

5. Referências bibliográficas

- American Speech-Language-Hearing Association (2008). *Clinical supervision in speech-language pathology* [Technical Report]. www.asha.org/policy.
- Augusto, S. M. C. (2003). *Contributo para o estudo da aquisição dos grupos consonânticos em crianças de Português Europeu*. Monografia final do curso de Terapia da Fala. Alcoitão: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Ball, M., e Muller, N. (1997). A comparison of two phonological profiles: a tutorial. *Journal of Communication Disorders*, 30, 171-204.
- Bauman-Waengler, J. (2004). *Articulatory and phonological impairments*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bernthal, J. E. & Bankson, N. W. (1981). *Articulation disorders*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bernthal, J. E., Bankson, N. W & Flipsen Jr., P. (2009). *Articulation and phonological disorders : speech sound disorders in children*. Boston: Pearson.
- Bishop, V. & Baker, J. (2007). *Clinical supervision in practice: some questions, answers and guidelines for professionals in health and social care*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2007 (2ª edição).
- Bleile, K. M. (1995). *Manual of articulation and phonological disorders: infancy through adulthood*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Brasseur, J. (1989). The supervisory process: a continuum perspective. *Language, speech and hearing services in schools*, 20 (3), 274 – 295.
- Ceitel, M. (2007). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Coelho, F. (2006). *Contributo para a aferição de um Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC)*. Monografia final do curso de Terapia da Fala. Alcoitão: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.

- Constantino, T. I. (1998). *Ocorrência das consoantes do português europeu e principais erros articulatórios em crianças de idade pré-escolar*. Monografia final do curso de Terapia da Fala. Alcoitão: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Cunha, C. & Cintra, L. F. (1986). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: João Sá da Costa.
- Davys, A. & Beddoe, L. (2010). *Best practice in professional supervision: a guide for the helping professions*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Dyson, R. G. (2004). Strategic development and SWOT analysis at the University of Warwick. *European Journal of Operational Research*, 152, 631–640
- Fowler, J. (1999). *The handbook of clinical supervision: your questions answered*. Wiltshire: Quay Books.
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *Introdução à linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gard, A., Gillman, L., & Gorman, J. (1993). Speech and language development chart. Austin: Pro-Ed. Paul.
- Ghaye, T. & Lillyman, S. (2000). *Effective clinical supervision: the role of reflection*. Wiltshire: Quay Books.
- Gordon-Brannan, M. E. & Weiss, C. E. (2007). *Clinical management of articulatory and phonologic disorders*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Grunwell, P. (1993). *Developmental speech disorders: clinical issues and practical implications*. Londres: Whurr Publishers, Ltd
- Guimarães, I. & Grilo, M. (1997). *Manual do 1º curso teórico-prático de articulação verbal*. Lisboa: Fisiopraxis.
- Guimarães, I. (1998). *Teste de articulação verbal (TAV)*. Alcoitão: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Haynes, W. O. & Pindzola, R. H. (2008) *Diagnosis and evaluation in speech pathology*. Boston: Pearson.

- Lamprecht, R., Bonilha, G., Freitas, G., Matzenauer, C., Mezzomo, C., Oliveira, C. & Ribas, L. (2004). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre : Artmed editora.
- Lancaster, G. & Pope, L. (1993). *Working with children's phonology*. Bicester: Winslow.
- Lima, R. (2009). *Fonologia infantil: aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Lopes, A. C. (2006). *Processos fonológicos na fala de crianças de seis anos. Monografia final do curso de Terapia da Fala*. Alcoitão: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Martins, F. A. C. (2003). *A discriminação auditiva em crianças com e sem perturbações articulatórias com idades compreendidas entre os 5:00 e os 6:11*. Monografia final do curso de Terapia da Fala. Alcoitão: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Martins, M. R. (1988). *Ouvir falar: introdução à fonética do português*. Lisboa: Caminho.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I. S. & Faria, I. H. (1983). *Gramática da língua portuguesa: elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português atual*. Coimbra: Almedina.
- McAllister, L., Lincoln, M., McLeod, S. & Maloney, D. (1997). *Facilitating learning in settings*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Mendes, A., Afonso, E., Lousada, M., Andrade, F. & Sena, A. (2009). *Teste fonético-fonológico ALPE: Manual*. Aveiro: Designeed, Lda.
- Milne, D. (2009). *Evidence-based clinical supervision: principles and practice*. Malden: BPS Blackwell.
- Moutinho, L. C. & Lima, R. M. (2007). *Desempenho Fonético em Crianças dos 3 a 7 anos no Português Europeu*. Actas do IX Congresso Nacional de Fonética e Fonologia - III Congresso Internacional de Fonética e Fonologia Universidade Federal Minas Gerais – Sociedade Brasileira de Fonética, Edição em CD.
- Othero, G. Á. (2005). Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – VeREL*, 3 (5), 1-13.

- Rose, M. & Best, D. (2005). *Transforming practice through clinical education, professional supervision and mentoring*. Edimburgo: Elsevier.
- Royal College of Speech and Language Therapists (RCSLT). (2009). RCSLT resource manual for commissioning and planning services for SLCN: Speech and language impairment.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sua Kay, E. & Santos, M. E. (2003). *Grelha de observação da linguagem (GOL-E): nível escolar*. Alcoitão: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.
- Sua Kay, E. & Tavares, M. D. (2010). *TALC - Teste de avaliação e linguagem na Criança*. Lisboa: Oficina Didáctica.
- Vitor, R. M. & Cardoso-Martins C. (2007). Desenvolvimento fonológico de crianças pré-escolares da Região Noroeste de Belo Horizonte. *Psicologia em Revista*, 13 (2), 383-398.
- Weiss, C. E., Gordon, M. E. & Lillywhite, H. S. (1987). *Clinical management of articulatory and phonologic disorders*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- World Health Organization (2001). *ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: World Health Organization.
- Yavas, M., Hernandorena, C. L. M. & Lamprecht, R. R. (2002). *Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artmed.

6. Referências eletrónicas

Audacity (versão 2.0.3) <http://audacity.sourceforge.net/>

Kops, D. (s.d.). Profissionalismo no Cotidiano das Organizações.
<http://www.artigonal.com/gestao-artigos/profissionalismo-no-cotidiano-das-organizacoes4914992.html> 23-04-2012 20:41

Newman, W. (sd). Clinical education the professions.
<http://www.asha.org/academic/teach-tools/supervision/> 15-03-2012 16:37

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS - versão IBM Statistics 20)
<http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss/>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Azambuja> 19-03-2013 15:26

<http://www.districtosdeportugal.com/lisboa/azambuja.htm> 20-03-2013 15:01

Apêndices

Apêndice I – Grelha de supervisão

Supervisão Clínica em atividade de rastreios

Objetivos: As supervisionadas em atividade de rastreio deverão desenvolver competências específicas, nomeadamente ao nível da avaliação, ética profissional e, ao nível da elaboração de documentos escritos.

Dicionário de competências para as supervisionadas

Foi elaborado um dicionário de competências-chave de forma a permitir às supervisoras construir uma grelha de avaliação da atividade a desenvolver e que permita às supervisionadas terem informação sobre os conhecimentos e competências a desenvolver.

A forma de registo da avaliação contemplou a observação direta por parte do supervisor, nomeadamente no preenchimento de uma folha de registo (ou ata) de cada reunião de forma a avaliar outras competências, como é o caso, por exemplo, do espírito de iniciativa, autonomia ou mesmo a objetividade em relação às críticas.

Em seguida são apresentadas três tabelas, anunciando as competências a serem desenvolvidas pelas supervisionadas.

Avaliação

Avaliação – Uso dos conhecimentos teóricos e práticos para realização das atividades de rastreio, estabelecendo uma sequência de ação (recolha, análise e interpretação de dados), determinando prioridades e fazendo uma gestão do tempo e dos recursos de forma eficaz dentro do prazo definido (mesmo perante as dificuldades ou situações controversas). Neste processo de tomada de decisões, o aluno deverá estar consciente das metas e objetivos propostos, esforçando-se para alcançar quer os seus objetivos individuais como os do grupo (Ceitil, 2007).

Indicador comportamental	Indicador de medida
Domina as regras de aplicação dos testes de avaliação de fala e linguagem	Aplica o TAV-R de forma adequada, tal como está descrito no manual; Aplica o TALC de forma adequada, tal como está descrito no manual; Aplica a GOL-E de forma adequada, tal como está descrito no manual;
Domina os <i>softwares</i> de gravação e de análise acústica (<i>Audacity</i>)	Utiliza o Audacity de forma adequada; Estabelece de forma autónoma os parâmetros de gravação adequados à população em causa; Manuseia o microfone adequadamente (distância à fonte, posicionamento, etc.);
Recolhe corretamente os dados de avaliação	É capaz de selecionar métodos de recolha de dados e de os operacionalizar, utilizando informação relevante; Grava no formato correto (<i>wav</i>) as produções da criança; Transcreve corretamente as produções Dá as instruções de forma clara e simples à criança para esta as executar com sucesso; Gere o tempo de aplicação das diferentes provas; Organiza o espaço e o material utilizado.
Analisa os dados dos diferentes testes	Cota corretamente as diferentes provas; É capaz de extrapolar a importância das condições externas (por exemplo, ruído envolvente ou questões de saúde da criança).
Interpreta os resultados dos testes	Reflete sobre as aprendizagens e conhecimentos; Inter-relaciona os conteúdos e os respetivos dados; Estabelece e justifica a necessidade ou não de acompanhamento em TF; Usa a terminologia clínica adequada tendo em conta o contexto de rastreio, as características do utente, bem como dos restantes intervenientes;
Instrumentos de medida: Observação direta por parte do supervisor; preenchimento da folha de reunião/ata; preenchimento do relatório final.	

Ética profissional

Ética profissional – define-se pela prestação de um serviço ou prática, em que o profissional traduz competência, emoção e pertinência no agir, agregado de comprometimento, com um patamar de excelência no que executa (Kops, s.d.)

Indicador comportamental	Indicador de medida
Respeita as normas da instituição	Adota um vestuário (estética e higienicamente) adequado ao local de estágio; Ajusta a postura tendo em conta outros profissionais e utentes.
Gere o tempo e organiza-se pessoalmente	Não chega atrasado ou apresenta justificação credível; Não falta ou apresenta justificação credível.
Cumprir as regras do código ético e deontológico da profissão	Faz o rastreio apenas as crianças que apresentam consentimento informado; Respeita os limiares de tolerância (bem-estar) do utente; Não faz discriminação social, racial, religiosa ou sexual; Mantém o sigilo sobre os dados (pessoais e de saúde) dos utentes, bem como mantém o anonimato dos mesmos, de forma a evitar intromissões abusivas na sua vida íntima.
Instrumentos de medida: Observação direta por parte do supervisor; preenchimento da folha de reunião/ata; preenchimento do relatório final.	

Elaboração de documentos escritos

Elaboração de documentos escritos – Capacidade de elaborar um documento que apresente uma redação bem estruturada e definida, expressando claramente o que se quer comunicar através de uma sequência lógica dos conteúdos (fornecida pela estrutura, composição de parágrafos ou frases e correção gramatical) que possibilite a compreensão por parte de quem lê. Os termos técnicos devem ser compatíveis com as expressões próprias da linguagem profissional, de forma a garantir a precisão da comunicação e a evitar a diversidade de significados da linguagem popular.

Indicador comportamental	Indicador de medida
Redige adequadamente em forma e conteúdo o relatório final, cumprindo os objetivos	Segue o modelo fornecido pelo supervisor; Utiliza os termos técnicos apropriados na elaboração do relatório.
Preenche de forma assertiva as folhas de reunião	Reflete sobre o que escreve e fundamenta a sua opinião de forma assertiva; É objetivo nas observações escritas que faz.
Reflete sobre o seu desempenho	Analisa o seu próprio desempenho nos documentos escritos.
É proactivo na aprendizagem	Demonstra espírito de iniciativa e colaboração; Questiona sobre o que observa.
Reflete sobre as críticas realizadas pelo supervisor	Desenvolve uma reflexão sobre as críticas efetuadas pelos supervisores no decorrer das reuniões/rastreios.
Instrumentos de medida: Observação direta por parte do supervisor; preenchimento da folha de reunião/ata; preenchimento do relatório final.	

Grelha de avaliação final de alunos do 4º ano da licenciatura em T.F. da (ESSA) em atividade de rastreios

Assinale a resposta que indica com que frequência considera que o aluno apresentou determinada competência (tendo por base os registos). (Nunca= 0 pontos; Quase nunca= 1 ponto; Às vezes= 2 pontos; Quase sempre= 3 pontos; Sempre= 4 pontos)					
Avaliação	1. Domina as regras de aplicação dos testes de avaliação de fala e linguagem				
	Aplica o TAV-R de forma adequada, tal como está descrito no manual				
	Aplica o TALC de forma adequada, tal como está descrito no manual				
	Aplica a GOL-E de forma adequada, tal como está descrito no manual				
	2. Domina os <i>softwares</i> de gravação e de análise acústica (<i>Audacity</i>)				
	Utiliza o Audacity de forma adequada				
	Estabelece de forma autónoma os parâmetros de gravação adequados à população em causa				
	Manuseia o microfone adequadamente (distância à fonte, posicionamento, etc.)				
	3. Recolhe corretamente os dados de avaliação				
	É capaz de selecionar métodos de recolha de dados e de os operacionalizar, utilizando informação relevante				
	Grava no formato correto (<i>Wav</i>) as produções da criança				
	Transcreve corretamente as produções da criança (transcrição fonética)				
	Dá as instruções de forma clara e simples à criança para esta as executar com sucesso				
	Gere o tempo de aplicação das diferentes provas				
	Organiza o espaço e o material utilizado				
	4. Analisa os dados dos testes				
	Cota corretamente as diferentes provas				
	É capaz de extrapolar a importância das condições externas (por exemplo, ruído envolvente ou questões de saúde da criança)				
	5. Interpreta os resultados dos testes				
	Reflete sobre as aprendizagens e conhecimentos				
	Inter-relaciona os conteúdos e os respetivos dados				
	Estabelece e justifica a necessidade ou não de acompanhamento em TF				
	Usa a terminologia clínica tendo em conta o contexto de rastreio, as características do utente, bem como dos restantes intervenientes				

Assinale a resposta que indica com que frequência considera que o aluno apresentou determinada competência (tendo por base os registos). (Nunca= 0 pontos; Quase nunca= 1 ponto; Às vezes= 2 pontos; Quase sempre= 3 pontos; Sempre= 4 pontos)						
Ética profissional	1. Respeita as normas da instituição					
	Adota um vestuário (estética e higienicamente) adequado ao local de estágio					
	Ajusta a postura tendo em conta outros profissionais e utentes					
	2. Gere o tempo e organiza-se pessoalmente					
	Não chega atrasado ou apresenta uma justificação credível					
	Não falta ou apresenta uma justificação credível					
	3. Cumpre as regras do código ético e deontológico da profissão					
	Faz o rastreio apenas as crianças com consentimento informado					
	Respeita os limiares de tolerância (bem-estar) do utente					
	Não faz discriminação social, racial, religiosa ou sexual					
Elaboração de trabalhos escritos	Mantém o sigilo sobre os dados (pessoais e de saúde) recolhidos ou das patologias dos utentes, bem como mantém o anonimato dos mesmos, de forma a evitar intromissões abusivas na sua vida íntima					
	1. Redige adequadamente em forma e conteúdo o relatório final, cumprindo os objetivos					
	Segue o modelo fornecido pelo supervisor					
	Utiliza os termos técnicos apropriados na elaboração do relatório					
	2. Preenche de forma assertiva as folhas de reunião					
	Reflete sobre o que escreve e fundamenta a sua opinião de forma assertiva					
	É objetivo nas observações escritas que faz					
	3. Reflete sobre o seu desempenho					
	Analisa o seu próprio desempenho nos documentos escritos					
	4. É proactivo na aprendizagem					
	Demonstra espírito de iniciativa e colaboração					
	Questiona sobre o que observa					
	5. Reflete sobre as críticas realizadas pelo supervisor					
	Reflete sobre as críticas efetuadas pelo supervisor no decorrer das reuniões/supervisão					

Apêndice II – Cronograma da atividade

CRONOGRAMA

A atividade de rastreio realizada por alunas do 4.º ano de licenciatura em Terapia da Fala requer, em paralelo com o trabalho de campo, supervisão clínica. Para esse efeito, estão planeadas três reuniões com os seguintes objetivos:

1.ª Reunião:

- Apresentar o projeto;
- Tomar conhecimento da planificação e dinâmica da atividade;
- Testar os instrumentos a utilizar;
- Esclarecer a forma de aplicação dos diferentes testes de avaliação a utilizar;
- Tomar conhecimento do que é a supervisão, de como está planificada e como será aplicada (acompanhamento, *feedback* e avaliação).

2.ª Reunião:

- Fazer um ponto de situação da atividade;
- Esclarecer questões que tenham surgido ao longo do tempo;
- Clarificar a forma de cotação e análise dos testes de avaliação;
- Explicar o relatório protótipo e a sua forma de preenchimento;
- Ajustar o modelo de supervisão utilizado (caso seja necessário);

3.ª Reunião:

- Fazer o último balanço da atividade de rastreio;
- Esclarecer dúvidas relativas ao preenchimento dos relatórios;
- Fazer o balanço de todo o processo de supervisão.

Sempre que existam dúvidas, as alunas poderão entrar em contacto com as supervisoras e/ou, caso seja necessário, agendar novas reuniões.

Apêndice III – Planeamento 1.ª reunião

Reunião 1 – Dia 06/11/2012 pelas 10h30 na ESSA

- ✓ Apresentação das supervisoras
- ✓ Apresentação dos alunos (motivação para integrarem o projeto)
- ✓ Apresentação projeto/rastreio
 - Preparação (explicar o que foi desenvolvido até ao momento para construção do TAV até à fase da implementação do rastreio)
 - Avaliações (trabalho de campo)
 - Elaboração de relatórios escritos
- Preparação
 - Planificação das quatro fases da atividade
 - Cronograma
 - Número de escolas do agrupamento
 - Número de crianças a avaliar
 - Média de crianças avaliadas por dia/ hora – 10 por dia
 - Relação com os professores
 - Consentimentos informados (ética)
 - Vestuário e cartão de identificação
 - Material a utilizar: TALC, TAV-R, PC com software *Audacity* instalado, folhas de registo, canetas, microfone
 - Registo diário a apresentar à Terapeuta que supervisiona – número de crianças avaliadas, observações, gravações. Registo diário pode ser entregue 24h depois (para terem tempo de preencher)
 - Testes de avaliação – momento para experimentarem os testes e tirarem dúvidas

Apêndice IV - Questionário para levantamento de necessidades e expectativas das alunas

Nome	
Motivação para a atividade	
Objetivos da aluna	
Preocupações da aluna	
Expetativas da aluna	
Necessidades da aluna	
Forma de aprendizagem por excelência	

Apêndice V – Registo de reunião

REGISTO DAS REUNIÕES

Nome: _____ Data: _____

Tópicos abordados:

Aprendizagens relevantes:

Sentiu que esta reunião satisfez as suas necessidades?

A Supervisora

A Supervisionada

Apêndice VI – Planeamento da 2.^a e 3.^a reuniões

Reunião 2 – via *skype* – Dia 16/11/2012 pelas 21h00 (uma supervisionada) e dia 17/11/2012 (uma supervisionada às 11h00 e outra às 12h00).

Objetivos da sessão:

- ✓ Ponto da situação: pontos positivos e negativos;
- ✓ Explicação dos parâmetros dos relatórios de rastreio.

Reunião 3 – Dia 14/12/2012 pelas 11h00 na ESSA

- ✓ Agradecimento pelo empenho na atividade;
- ✓ Avaliação da atividade por parte das alunas;
- ✓ Autoavaliação;
- ✓ Avaliação da supervisora;
- ✓ Avaliação individual + *feedback*;
- ✓ Pedir reflexão de uma página às supervisionadas:
 - Programa de rastreios
 - Supervisora
 - Companheirismo entre colegas
 - Sistema de avaliação
 - Outros assuntos/ sentimentos.

Apêndice VII – Grelhas de avaliação final das alunas

Grelha de avaliação final da V.A. do 4.º ano da licenciatura em T.F. da (ESSA) em atividade de rastreios

Assinale a resposta que indica com que frequência considera que o aluno apresentou determinada competência (tendo por base os registos). (Nunca= 0 pontos; Quase nunca= 1 ponto; Às vezes= 2 pontos; Quase sempre= 3 pontos; Sempre= 4 pontos)					
Avaliação	6. Domina as regras de aplicação dos testes de avaliação de fala e linguagem				
	Aplica o TAV-R de forma adequada, tal como está descrito no manual				
	Aplica o TALC de forma adequada, tal como está descrito no manual				
	Aplica a GOL-E de forma adequada, tal como está descrito no manual				
	7. Domina os <i>softwares</i> de gravação e de análise acústica (<i>Audacity</i>)				
	Utiliza o Audacity de forma adequada				
	Estabelece de forma autónoma os parâmetros de gravação adequados à população em causa				
	Manuseia o microfone adequadamente (distância à fonte, posicionamento, etc.)				
	8. Recolhe corretamente os dados de avaliação				
	É capaz de selecionar métodos de recolha de dados e de os operacionalizar, utilizando informação relevante				
	Grava no formato correto (<i>Wav</i>) as produções da criança				
	Transcreve corretamente as produções da criança (transcrição fonética)				
	Dá as instruções de forma clara e simples à criança para esta as executar com sucesso				
	Gere o tempo de aplicação das diferentes provas				
	Organiza o espaço e o material utilizado				
	9. Analisa os dados dos testes				
	Cota corretamente as diferentes provas				
	É capaz de extrapolar a importância das condições externas (ruído envolvente ou questões de saúde da criança)				
	10. Interpreta os resultados dos testes				
	Reflete sobre as aprendizagens e conhecimentos				
	Inter-relaciona os conteúdos e os respetivos dados				
	Estabelece e justifica a necessidade ou não de acompanhamento em TF				
	Usa a terminologia clínica tendo em conta o contexto de rastreio, as características do utente, bem como dos restantes intervenientes				

Assinale a resposta que indica com que frequência considera que o aluno apresentou determinada competência (tendo por base os registos). (Nunca= 0 pontos; Quase nunca= 1 ponto; Às vezes= 2 pontos; Quase sempre= 3 pontos; Sempre= 4 pontos)					
Ética profissional	4. Respeita as normas da instituição				
	Adota um vestuário (estética e higienicamente) adequado ao local de estágio				
	Ajusta a postura tendo em conta outros profissionais e utentes				
	5. Gere o tempo e organiza-se pessoalmente				
	Não chega atrasado ou apresenta uma justificação credível				
	Não falta ou apresenta uma justificação credível				
	6. Cumpre as regras do código ético e deontológico da profissão				
	Faz o rastreio apenas as crianças com consentimento informado				
	Respeita os limites de tolerância (bem-estar) do utente				
	Não faz discriminação social, racial, religiosa ou sexual				
Elaboração de trabalhos escritos	Mantém o sigilo sobre os dados (pessoais e de saúde) recolhidos ou das patologias dos utentes, bem como mantém o anonimato dos mesmos, de forma a evitar intromissões abusivas na sua vida íntima				
	6. Redige adequadamente em forma e conteúdo o relatório final, cumprindo os objetivos				
	Segue o modelo fornecido pelo supervisor				
	Utiliza os termos técnicos apropriados na elaboração do relatório				
	7. Preenche de forma assertiva as folhas de reunião				
	Reflete sobre o que escreve e fundamenta a sua opinião de forma assertiva				
	É objetivo nas observações escritas que faz				
	8. Reflete sobre o seu desempenho				
	Analisa o seu próprio desempenho nos documentos escritos				
	9. É proactivo na aprendizagem				
	Demonstra espírito de iniciativa e colaboração				
	Questiona sobre o que observa				
	10. Reflete sobre as críticas realizadas pelo supervisor				
	Reflete sobre as críticas efetuadas pelo supervisor no decorrer das reuniões/supervisão				

Legenda:

	Não observado
	Cotação da avaliação

Grelha de avaliação final da M.S. do 4.º ano da licenciatura em T.F. da (ESSA) em atividade de rastreios

Assinale a resposta que indica com que frequência considera que o aluno apresentou determinada competência (tendo por base os registos). (Nunca= 0 pontos; Quase nunca= 1 ponto; Às vezes= 2 pontos; Quase sempre= 3 pontos; Sempre= 4 pontos)					
Avaliação	11. Domina as regras de aplicação dos testes de avaliação de fala e linguagem				
	Aplica o TAV-R de forma adequada, tal como está descrito no manual				
	Aplica o TALC de forma adequada, tal como está descrito no manual				
	Aplica a GOL-E de forma adequada, tal como está descrito no manual				
	12. Domina os <i>softwares</i> de gravação e de análise acústica (<i>Audacity</i>)				
	Utiliza o Audacity de forma adequada				
	Estabelece de forma autónoma os parâmetros de gravação adequados à população em causa				
	Manuseia o microfone adequadamente (distância à fonte, posicionamento, etc.)				
	13. Recolhe corretamente os dados de avaliação				
	É capaz de selecionar métodos de recolha de dados e de os operacionalizar, utilizando informação relevante				
	Grava no formato correto (<i>Wav</i>) as produções da criança				
	Transcreve corretamente as produções da criança (transcrição fonética)				
	Dá as instruções de forma clara e simples à criança para esta as executar com sucesso				
	Gere o tempo de aplicação das diferentes provas				
	Organiza o espaço e o material utilizado				
	14. Analisa os dados dos testes				
	Cota corretamente as diferentes provas				
	É capaz de extrapolar a importância das condições externas (ruído envolvente ou questões de saúde da criança)				
	15. Interpreta os resultados dos testes				
	Reflete sobre as aprendizagens e conhecimentos				
	Inter-relaciona os conteúdos e os respetivos dados				
	Estabelece e justifica a necessidade ou não de acompanhamento em TF				
	Usa a terminologia clínica tendo em conta o contexto de rastreio, as características do utente, bem como dos restantes intervenientes				

Assinale a resposta que indica com que frequência considera que o aluno apresentou determinada competência (tendo por base os registos). (Nunca= 0 pontos; Quase nunca= 1 ponto; Às vezes= 2 pontos; Quase sempre= 3 pontos; Sempre= 4 pontos)					
Ética profissional	7. Respeita as normas da instituição				
	Adota um vestuário (estética e higienicamente) adequado ao local de estágio				
	Ajusta a postura tendo em conta outros profissionais e utentes				
	8. Gere o tempo e organiza-se pessoalmente				
	Não chega atrasado ou apresenta uma justificação credível				
	Não falta ou apresenta uma justificação credível				
	9. Cumpre as regras do código ético e deontológico da profissão				
	Faz o rastreio apenas as crianças com consentimento informado				
	Respeita os limiares de tolerância (bem-estar) do utente				
	Não faz discriminação social, racial, religiosa ou sexual				
Elaboração de trabalhos escritos	Mantém o sigilo sobre os dados (pessoais e de saúde) recolhidos ou das patologias dos utentes, bem como mantém o anonimato dos mesmos, de forma a evitar intromissões abusivas na sua vida íntima				
	11. Redige adequadamente em forma e conteúdo o relatório final, cumprindo os objetivos				
	Segue o modelo fornecido pelo supervisor				
	Utiliza os termos técnicos apropriados na elaboração do relatório				
	12. Preenche de forma assertiva as folhas de reunião				
	Reflete sobre o que escreve e fundamenta a sua opinião de forma assertiva				
	É objetivo nas observações escritas que faz				
	13. Reflete sobre o seu desempenho				
	Analisa o seu próprio desempenho nos documentos escritos				
	14. É proactivo na aprendizagem				
	Demonstra espírito de iniciativa e colaboração				
	Questiona sobre o que observa				
	15. Reflete sobre as críticas realizadas pelo supervisor				
	Reflete sobre as críticas efetuadas pelo supervisor no decorrer das reuniões/supervisão				

Legenda:



Não observado

Cotação da avaliação

Grelha de avaliação final da I.G. do 4.º ano da licenciatura em T.F. da (ESSA) em atividade de rastreios

Assinale a resposta que indica com que frequência considera que o aluno apresentou determinada competência (tendo por base os registos). (Nunca= 0 pontos; Quase nunca= 1 ponto; Às vezes= 2 pontos; Quase sempre= 3 pontos; Sempre= 4 pontos)					
Avaliação	16. Domina as regras de aplicação dos testes de avaliação de fala e linguagem				
	Aplica o TAV-R de forma adequada, tal como está descrito no manual				
	Aplica o TALC de forma adequada, tal como está descrito no manual				
	Aplica a GOL-E de forma adequada, tal como está descrito no manual				
	17. Domina os <i>softwares</i> de gravação e de análise acústica (<i>Audacity</i>)				
	Utiliza o Audacity de forma adequada				
	Estabelece de forma autónoma os parâmetros de gravação adequados à população em causa				
	Manuseia o microfone adequadamente (distância à fonte, posicionamento, etc.)				
	18. Recolhe corretamente os dados de avaliação				
	É capaz de selecionar métodos de recolha de dados e de os operacionalizar, utilizando informação relevante				
	Grava no formato correto (<i>Wav</i>) as produções da criança				
	Transcreve corretamente as produções da criança (transcrição fonética)				
	Dá as instruções de forma clara e simples à criança para esta as executar com sucesso				
	Gere o tempo de aplicação das diferentes provas				
	Organiza o espaço e o material utilizado				
	19. Analisa os dados dos testes				
	Cota corretamente as diferentes provas				
	É capaz de extrapolar a importância das condições externas (ruído envolvente ou questões de saúde da criança)				
	20. Interpreta os resultados dos testes				
	Reflete sobre as aprendizagens e conhecimentos				
	Inter-relaciona os conteúdos e os respetivos dados				
	Estabelece e justifica a necessidade ou não de acompanhamento em TF				
	Usa a terminologia clínica tendo em conta o contexto de rastreio, as características do utente, bem como dos restantes intervenientes				

Assinale a resposta que indica com que frequência considera que o aluno apresentou determinada competência (tendo por base os registos). (Nunca= 0 pontos; Quase nunca= 1 ponto; Às vezes= 2 pontos; Quase sempre= 3 pontos; Sempre= 4 pontos)						
Ética profissional	10. Respeita as normas da instituição					
	Adota um vestuário (estética e higienicamente) adequado ao local de estágio					
	Ajusta a postura tendo em conta outros profissionais e utentes					
	11. Gere o tempo e organiza-se pessoalmente					
	Não chega atrasado ou apresenta uma justificação credível					
	Não falta ou apresenta uma justificação credível					
	12. Cumpre as regras do código ético e deontológico da profissão					
	Faz o rastreio apenas as crianças com consentimento informado					
	Respeita os limiares de tolerância (bem-estar) do utente					
	Não faz discriminação social, racial, religiosa ou sexual					
Elaboração de trabalhos escritos	Mantém o sigilo sobre os dados (pessoais e de saúde) recolhidos ou das patologias dos utentes, bem como mantém o anonimato dos mesmos, de forma a evitar intromissões abusivas na sua vida íntima					
	16. Redige adequadamente em forma e conteúdo o relatório final, cumprindo os objetivos					
	Segue o modelo fornecido pelo supervisor					
	Utiliza os termos técnicos apropriados na elaboração do relatório					
	17. Preenche de forma assertiva as folhas de reunião					
	Reflete sobre o que escreve e fundamenta a sua opinião de forma assertiva					
	É objetivo nas observações escritas que faz					
	18. Reflete sobre o seu desempenho					
	Analisa o seu próprio desempenho nos documentos escritos					
	19. É proactivo na aprendizagem					
	Demonstra espírito de iniciativa e colaboração					
	Questiona sobre o que observa					
	20. Reflete sobre as críticas realizadas pelo supervisor					
	Reflete sobre as críticas efetuadas pelo supervisor no decorrer das reuniões/supervisão					

Legenda:  Não observado
 Cotação da avaliação

Apêndice VIII – Folha de registo do Teste de articulação verbal – revisto

TESTE DE ARTICULAÇÃO VERBAL – REVISTO (TAV-R)

NOME _____			
DATA DE NASCIMENTO ____/____/____	IDADE ____A:____M	ESCOLARIDADE _____	
AVALIADOR _____		DATA DA AVALIAÇÃO ____/____/____	

Vocabulo	Espontâneo	Com Estímulo	Repetição
Palhaço			
Lápis			
Bola			
Comboio			
Mota			
Limão			
Faca			
Colher			
Gelado			
Vela			
Tesoura			
Cavalo			
Girafa			
Dedo			
Nariz			
Cenouras			
Barco			
Relógio			
Galinha			
Carro			
Caracol			
Sol			
Água			
Gato			
Chapéu			
Chave			
Caixa			
Castelo			
Planeta			
Prato			
Bruxa			
Livros			
Cobra			
Trator			
Tigre			
Dragão			

Vocábulo	Espontâneo	Com Estímulo	Repetição
Frango			
Grávida			
Cruz			
Pontuação: ____ / 39 estímulos			
<p>Tipo de erro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Omissão: _____ • Substituição: _____ • Distorção: _____ • Adição: _____ <p>Predomínio de sons alterados: _____</p>			
<p>Observações:</p> 			

Apêndice IX – Autores que utilizaram o TAV (1996,1998) como instrumento para o estudo

Nome	Data	Local	Idade	N (amostra)	Ano TAV
Aguiar	2003	Lisboa	5;0 – 6;11	30	1998
Augusto	2003	Coruche	4;0 – 5;0	100	*
Bom	2002	Montemor-o-Novo	3;0 – 3;11	51	1998
Constantino	1998	Sintra	3;0 – 5;11	150	1996
David	2002	Alenquer	5;0 – 6;06	60	-
Guimarães e Grilo	1998	Lisboa	3;0 – 6;05	82	1996
			3;0 – 3;11	152	
Guimarães	1998	Lisboa	4;0 – 4;11	154	1998
			6;0 – 6;11	156	
Margarido	2004	Mafra	4;0 – 4;06	30	1998
Marques	2001	Lisboa	4;0 – 5;0	40	-
Martins	2003	Braga	5;0 – 6;11	32	1998
Mendes	2007	Lisboa e Vale do Tejo	6;0 – 7;11	61	1998
Mendonça	2009	Alcoitão, Alcabideche e Torres Novas	6;0 – 7;11	60	1998
Mogas	2009	Alcabideche e Torres Novas	8;0 – 9;11	61	1998
Nogueira	2001	Lisboa	5;0 – 6;0	70	-
Passarinho	2002	Lisboa	4;0 – 5;0	57	-
Santos	2005	Sertã	3;0 – 6;0	36	*
Silva	2003	Lisboa (40) Braga (30)	6;01 – 7;04	70	1996
Simões	2006	Almeirim	3;0 – 4;0	29	1998
Teixeira	2002	Sintra	5;07 – 6;06	68	1998
TOTAL: 1549 crianças avaliadas					

Legenda:

* Não foi utilizada a versão de 1996 nem de 1998, mas sim uma versão adaptada pela autora com os estímulos que considerou mais adequados.

- Não existem dados quanto à versão utilizada.

Apêndice X – Percentagem (%) de produção correta das consoantes e grupos consonânticos

Faixa etária	[3;0-3;05]	[3;06-3;11]	[4;0-4;05]	[4;06-4;11]	[5;0-5;05]	[5;06-5;11]	[6;0-6;05]	[6;06-6;11]	[7;0-7;05]	[7;06-7;11]	[8;0-8;05]	[8;06-8;11]
Nº crianças	18	22	40	40	40	22	3	9	83	58	14	11
Palhaço /p/	100	95,5	97,5	97,5	95	100	100	100	100	100	100	100
Palhaço /k/	27,8	36,4	45	55	67,5	68,2	100	77,8	91,6	96,6	85,7	90,9
Palhaço /s/	61,1	72,7	85	87,5	92,5	86,4	66,7	88,9	92,8	98,3	100	100
Lápis /l/	33,3	31,8	40	40	40	68,2	33,3	77,8	73,5	81	78,6	90,9
Lápis /p/	100	95,5	100	100	100	100	100	100	100	100	92,9	100
Lápis /ʃ/	72,2	81,8	80	92,5	95	95,5	66,7	77,8	97,6	98,3	100	100
Bola /b/	83,3	95,5	97,5	100	97,5	100	100	100	100	100	100	100
Bola /l/	33,3	27,3	40	40	30	72,7	33,3	55,6	71,7	72,4	78,6	81,8
Comboio /k/	88,9	95,5	95	97,5	92,5	100	100	100	100	100	100	100
Comboio /b/	77,8	81,8	97,5	97,5	100	100	100	100	98,8	100	100	100
Mota /m/	100	90,9	97,5	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Mota /t/	100	95,5	97,5	100	97,5	100	100	100	100	100	100	100
Limão /l/	16,7	31,8	50	42,5	45	59,1	100	77,8	73,5	82,8	78,6	90,9
Limão /m/	100	95,5	97,5	97,5	100	100	100	100	100	100	100	100
Faca /f/	88,9	95,5	97,5	100	97,5	100	100	100	100	100	100	100
Faca /k/	100	95,5	97,5	100	97,5	100	100	100	100	100	100	100
Colher /k/	77,8	100	97,5	97,5	95	95,5	100	100	100	98,3	100	100
Colher /k/	22,2	50	60	60	75	86,4	100	88,9	88	98,3	92,9	100
Colher /r/	72,2	63,6	75	92,5	87,5	86,4	100	100	98,8	98,3	92,9	100
Gelado /ʒ/	55,6	77,3	87,5	77,5	72,5	86,4	100	88,9	83,1	89,7	85,7	90,9
Gelado /l/	38,9	45,5	42,5	62,5	37,5	81,8	100	77,8	73,5	84,5	85,7	90,9
Gelado /d/	88,9	95,5	95	97,5	95	95,5	100	100	100	98,3	92,9	100
Vela /v/	77,8	90,9	97,5	92,5	97,5	95,5	100	100	98,8	96,6	100	100
Vela /l/	16,7	31,6	42,5	55	45	81,8	100	55,6	71,1	84,5	78,6	100
Tesoura /t/	72,2	95,5	90	85	87,5	95,5	100	100	98,8	98,3	100	100
Tesoura /z/	50	50	72,5	67,5	70	86,4	66,7	55,6	91,6	91,4	100	100
Tesoura /r/	55,6	81,8	80	97,5	90	90,9	100	100	100	98,3	100	100
Cavalo /k/	94,4	95,5	97,5	95	92,5	95,5	100	100	100	100	100	100
Cavalo /v/	88,9	90,9	95	95	92,5	100	100	100	98,8	98,3	100	100
Cavalo /l/	27,8	27,3	22,5	45	35	68,2	33,3	55,6	69,9	84,5	85,7	90,9
Girafa /ʒ/	44,4	72,7	67,5	82,5	82,5	77,3	33,3	100	96,4	93,1	100	100
Girafa /r/	33,3	54,5	65	85	85	95,5	66,7	100	98,8	100	100	100
Girafa /f/	83,3	90,9	95	100	97,5	95,5	100	100	100	100	100	100
Dedo /d/	100	95,5	97,5	100	97,5	100	100	100	100	100	100	100
Dedo /d/	100	95,5	97,5	100	97,5	100	100	100	100	100	100	100
Nariz /n/	77,8	90,9	92,5	92,5	97,5	95,5	100	100	100	100	100	100
Nariz /r/	22,2	63,6	67,5	80	90	90,9	66,7	100	97,5	100	100	100
Nariz /ʃ/	83,3	95,5	90	95	92,5	95,5	100	100	97,6	96,6	100	100
Cenouras /s/	50	63,6	82,5	80	92,5	81,8	100	100	92,8	98,3	100	100
Cenouras /n/	94,4	95,5	95	97,5	95	100	100	100	97,6	98,3	92,9	100
Cenouras /r/	61,1	68,2	75	92,5	90	95,5	66,7	100	100	100	85,7	100
Cenouras /ʃ/	66,7	86,4	80	80	90	95,5	100	100	92,8	98,3	100	100
Barco /b/	100	95,5	95	92,5	100	100	100	100	100	100	100	100
Barco /rk/												

Faixa etária	[3;0-3;05]	[3;06-3;11]	[4;0-4;05]	[4;06-4;11]	[5;0-5;05]	[5;06-5;11]	[6;0-6;05]	[6;06-6;11]	[7;0-7;05]	[7;06-7;11]	[8;0-8;05]	[8;06-8;11]
Nº crianças	18	22	40	40	40	22	3	9	83	58	14	11
Relógio /R/	50	72,7	95	92,5	92,5	90,9	66,7	88,9	95,2	98,3	85,7	100
Relógio /l/	16,7	36,4	27,5	42,5	25	59,1	66,7	88,9	73,5	81	71,4	90,9
Relógio /z/	72,2	96,4	85	90	87,5	90,9	100	100	95,2	98,3	100	100
Galinha /g/	88,9	95,5	92,5	97,5	92,5	95,5	33,3	66,7	98,8	98,3	92,9	100
Galinha /l/	33,3	31,8	45	50	37,5	72,7	100	100	74,7	86,2	92,9	100
Galinha /ŋ/	94,4	95,5	100	95	92,5	100	100	100	98,8	100	100	100
Carro /k/	77,8	95,5	100	100	92,5	100	100	100	100	100	100	100
Carro /R/	100	95,5	100	97,5	95	100	100	100	98,8	100	100	100
Caracol /k/	77,8	95,5	95	97,5	95	95,5	100	100	100	100	100	100
Caracol /r/	38,9	59,1	72,5	87,5	87,5	90,9	66,7	88,9	97,6	98,3	100	100
Caracol /k/	88,9	95,5	100	97,5	92,5	100	100	100	100	100	100	100
Caracol /l/	38,9	27,3	32,5	45	27,5	68,2	66,7	66,7	75,9	81	100	100
Sol /s/	50	63,5	77,5	85	90	100	66,7	100	95,2	100	100	100
Sol /l/	22,2	31,8	37,5	45	37,5	72,7	66,7	100	74,7	81	92,9	100
Água /g/	88,9	90,9	90	92,5	92,5	95,5	100	100	97,6	98,3	100	100
Gato /g/	100	90,9	95	92,5	92,5	95,5	100	100	100	100	100	100
Gato /t/	100	95,5	95	100	97,5	100	100	100	100	100	100	100
Chapéu /ʃ/	72,2	77,3	87,5	87,5	90	95,5	100	100	94	98,3	100	100
Chapéu /p/	100	95,5	100	100	100	95,5	100	100	94	98,3	100	100
Chave /ʃ/	72,2	81,8	87,5	90	90	100	100	100	98,8	96,6	100	100
Chave /v/	88,9	81,8	97,5	100	95	100	100	100	100	100	100	100
Caixa /k/	94,4	86,4	100	100	95	100	100	100	96,4	100	100	100
Caixa /ʃ/	83,3	100	92,5	90	92,5	100	100	100	98,8	98,3	100	100
Castelo /k/	88,9	95,5	100	97,5	92,5	95,5	100	100	100	100	100	100
Castelo /ʃt/												
Castelo /l/	11,1	27,3	22,5	22,5	22,5	54,5	33,3	33,3	63,9	75,9	57,1	90,9
Planeta /pl/	22,2	4,5	20	30	30	63,5	66,7	66,7	73,5	72,4	42,9	81,8
Planeta /n/	88,9	90,9	92,5	97,5	100	100	100	100	100	100	100	100
Planeta /t/	94,4	95,5	95	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Prato /pr/	5,6	13,6	27,5	50	45	68,2	66,7	66,7	69,9	89,7	71,4	90,9
Prato /t/	94,4	100	92,5	100	95	100	100	100	98,8	100	92,9	100
Bruxa /br/	5,6	18,2	35	50	55	81,8	33,3	88,9	85,5	98,3	57,1	81,8
Bruxa /ʃ/	83,3	90,9	92,5	90	92,5	100	100	88,9	97,6	100	100	100
Livros /l/	66,7	59,1	60	62,5	57,5	86,4	100	77,8	72,3	86,2	85,7	90,9
Livros /vr/	88,9	22,7	32,5	50	52,5	63,6	100	100	89,2	94,8	64,3	90,9
Livros /ʃ/	77,8	86,4	85	87,5	97,5	95,5	100	100	98,8	98,3	100	100
Cobra /k/	88,9	100	95	97,5	90	100	100	100	100	100	100	100
Cobra /br/	11,1	27,3	37,5	57,5	57,5	72,7	33,3	66,7	92,8	87,9	78,6	90,9
Trator /tr/	5,6	9,1	27,5	42,5	47,5	63,6	66,7	88,9	90,4	91,4	71,4	90,9
Trator /t/	94,4	95,5	92,5	97,5	95	100	100	100	98,8	100	100	100
Trator /r/	38,9	59,1	82,5	85	92,5	86,4	100	100	98,8	100	100	100
Tigre /t/	94,4	90,9	82,5	87,5	87,5	81,8	100	100	89,2	93,1	64,3	90,9
Tigre /gr/	5,6	22,7	35	42,5	42,5	50	33,3	77,8	80,7	84,5	57,1	90,9
Dragão /dr/	0	13,6	30	45	47,5	54,5	66,7	77,8	89,2	91,4	85,7	90,9
Dragão /g/	88,9	90,9	82,5	95	90	86,4	100	100	100	98,3	100	100
Frango /fr/	5,6	22,7	25	60	55	81,8	66,7	88,9	92,8	93,1	71,4	90,9
Frango /g/	88,9	95,5	100	97,5	95	90,9	100	100	100	98,3	92,9	100

Faixa etária	[3;0-3;05]	[3;06-3;11]	[4;0-4;05]	[4;06-4;11]	[5;0-5;05]	[5;06-5;11]	[6;0-6;05]	[6;06-6;11]	[7;0-7;05]	[7;06-7;11]	[8;0-8;05]	[8;06-8;11]
Nº crianças	18	22	40	40	40	22	3	9	83	58	14	11
Grávida /gr/	5,6	22,7	25	45	60	68,2	100	88,9	91,6	96,6	92,9	90,9
Grávida /v/	94,4	86,4	97,5	90	97,5	95,5	100	100	98,8	100	100	100
Grávida /d/	77,8	95,5	82,5	92,5	95	95,5	100	100	100	100	100	100
Cruz /kr/	5,6	18,2	35	60	57,5	81,8	66,7	88,9	94	96,6	92,9	90,9
Cruz /ʃ/	72,2	81,8	85	90	97,5	90,9	100	100	98,8	96,6	92,9	100

Legenda:

	- Dominado (90-100%) ou Adquirido (75-89%)
	- Presente (50-74%)
	- Emergente (10-49%); Raro (até 9%); Ausente (0%)

Apêndice XI – Percentagem (%) de produção correta das consoantes e grupos consonânticos, organizada pela posição na palavra de consoantes/ grupos consonânticos do Português Europeu

	Faixa etária	[3;0-3;05]	[3;06-3;11]	[4;0-4;05]	[4;06-4;11]	[5;0-5;05]	[5;06-5;11]	[6;0-6;05]	[6;06-6;11]	[7;0-7;05]	[7;06-7;11]	[8;0-8;05]	[8;06-8;11]
	Nº crianças	18	22	40	40	40	22	3	9	83	58	14	11
Oclusivas – Iniciais	Bola /b/	83,3	95,5	97,5	100	97,5	100	100	100	100	100	100	100
	Barco /b/	100	95,5	95	92,5	100	100	100	100	100	100	100	100
	Dedo /d/	100	95,5	97,5	100	97,5	100	100	100	100	100	100	100
	Gato /g/	100	90,9	95	92,5	92,5	95,5	100	100	100	100	100	100
	Galinha /g/	88,9	95,5	92,5	97,5	92,5	95,5	33,3	66,7	98,8	98,3	92,9	100
	Mota /m/	100	90,9	97,5	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Nariz /n/	77,8	90,9	92,5	92,5	97,5	95,5	100	100	100	100	100	100
	Palhaço /p/	100	95,5	97,5	97,5	95	100	100	100	100	100	100	100
	Tesoura /t/	72,2	95,5	90	85	87,5	95,5	100	100	98,8	98,3	100	100
	Tigre /t/	94,4	90,9	82,5	87,5	87,5	81,8	100	100	89,2	93,1	64,3	90,9
	Cobra /k/	88,9	100	95	97,5	90	100	100	100	100	100	100	100
	Carro /k/	77,8	95,5	100	100	92,5	100	100	100	100	100	100	100
	Caracol /k/	77,8	95,5	95	97,5	95	95,5	100	100	100	100	100	100
	Colher /k/	77,8	100	97,5	97,5	95	95,5	100	100	100	98,3	100	100
	Cavalo /k/	94,4	95,5	97,5	95	92,5	95,5	100	100	100	100	100	100
	Caixa /k/	94,4	86,4	100	100	95	100	100	100	96,4	100	100	100
	Castelo /k/	88,9	95,5	100	97,5	92,5	95,5	100	100	100	100	100	100
	Comboio /k/	88,9	95,5	95	97,5	92,5	100	100	100	100	100	100	100
	Comboio /b/	77,8	81,8	97,5	97,5	100	100	100	100	98,8	100	100	100
	Dedo /d/	100	95,5	97,5	100	97,5	100	100	100	100	100	100	100
	Gelado /d/	88,9	95,5	95	97,5	95	95,5	100	100	100	98,3	92,9	100
Oclusivas – posição média	Grávida /d/	77,8	95,5	82,5	92,5	95	95,5	100	100	100	100	100	100
	Água /g/	88,9	90,9	90	92,5	92,5	95,5	100	100	97,6	98,3	100	100
	Dragão /g/	88,9	90,9	82,5	95	90	86,4	100	100	100	98,3	100	100
	Frango /g/	88,9	95,5	100	97,5	95	90,9	100	100	100	98,3	92,9	100
	Limão /m/	100	95,5	97,5	97,5	100	100	100	100	100	100	100	100
	Cenouras /n/	94,4	95,5	95	97,5	95	100	100	100	97,6	98,3	92,9	100
	Planeta /n/	88,9	90,9	92,5	97,5	100	100	100	100	100	100	100	100
	Lápis /p/	100	95,5	100	100	100	100	100	100	100	100	92,9	100
	Chapéu /p/	100	95,5	100	100	100	95,5	100	100	94	98,3	100	100
	Mota /t/	100	95,5	97,5	100	97,5	100	100	100	100	100	100	100
	Planeta /t/	94,4	95,5	95	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Gato /t/	100	95,5	95	100	97,5	100	100	100	100	100	100	100
	Prato /t/	94,4	100	92,5	100	95	100	100	100	98,8	100	92,9	100
	Trator /t/	94,4	95,5	92,5	97,5	95	100	100	100	98,8	100	100	100
	Caracol /k/	88,9	95,5	100	97,5	92,5	100	100	100	100	100	100	100
	Faca /k/	100	95,5	97,5	100	97,5	100	100	100	100	100	100	100

	Faixa etária	[3;0-3;05]	[3;06-3;11]	[4;0-4;05]	[4;06-4;11]	[5;0-5;05]	[5;06-5;11]	[6;0-6;05]	[6;06-6;11]	[7;0-7;05]	[7;06-7;11]	[8;0-8;05]	[8;06-8;11]
	Nº crianças	18	22	40	40	40	22	3	9	83	58	14	11
Fricativas iniciais	Vela /v/	77,8	90,9	97,5	92,5	97,5	95,5	100	100	98,8	96,6	100	100
	Girafa /ʒ/	44,4	72,7	67,5	82,5	82,5	77,3	33,3	100	96,4	93,1	100	100
	Gelado /ʒ/	55,6	77,3	87,5	77,5	72,5	86,4	100	88,9	83,1	89,7	85,7	90,9
	Faca /f/	88,9	95,5	97,5	100	97,5	100	100	100	100	100	100	100
	Sol /s/	50	63,5	77,5	85	90	100	66,7	100	95,2	100	100	100
	Cenouras /s/	50	63,6	82,5	80	92,5	81,8	100	100	92,8	98,3	100	100
	Chapéu /ʃ/	72,2	77,3	87,5	87,5	90	95,5	100	100	94	98,3	100	100
Fricativas médias	Chave /v/	88,9	81,8	97,5	100	95	100	100	100	100	100	100	100
	Cavalo /v/	88,9	90,9	95	95	92,5	100	100	100	98,8	98,3	100	100
	Grávida/v/	94,4	86,4	97,5	90	97,5	95,5	100	100	98,8	100	100	100
	Relógio /ʒ/	72,2	96,4	85	90	87,5	90,9	100	100	95,2	98,3	100	100
	Girafa /f/	83,3	90,9	95	100	97,5	95,5	100	100	100	100	100	100
	Palhaço /s/	61,1	72,7	85	87,5	92,5	86,4	66,7	88,9	92,8	98,3	100	100
	Caixa /ʃ/	83,3	100	92,5	90	92,5	100	100	100	98,8	98,3	100	100
	Chave /ʃ/	72,2	81,8	87,5	90	90	100	100	100	98,8	96,6	100	100
	Bruxa /ʃ/	83,3	90,9	92,5	90	92,5	100	100	88,9	97,6	100	100	100
Fricativas finais	Lápis /ʃ/	72,2	81,8	80	92,5	95	95,5	66,7	77,8	97,6	98,3	100	100
	Nariz /ʃ/	83,3	95,5	90	95	92,5	95,5	100	100	97,6	96,6	100	100
	Cenouras /ʃ/	66,7	86,4	80	80	90	95,5	100	100	92,8	98,3	100	100
	Cruz /ʃ/	72,2	81,8	85	90	97,5	90,9	100	100	98,8	96,6	92,9	100
	Livros /ʃ/	77,8	86,4	85	87,5	97,5	95,5	100	100	98,8	98,3	100	100
Líquidas iniciais	Relógio /r/	50	72,7	95	92,5	92,5	90,9	66,7	88,9	95,2	98,3	85,7	100
	Limão /l/	16,7	31,8	50	42,5	45	59,1	100	77,8	73,5	82,8	78,6	90,9
	Livros /l/	66,7	59,1	60	62,5	57,5	86,4	100	77,8	72,3	86,2	85,7	90,9
	Lápis /l/	33,3	31,8	40	40	40	68,2	33,3	77,8	73,5	81	78,6	90,9
Líquidas médias	Carro /r/	100	95,5	100	97,5	95	100	100	100	98,8	100	100	100
	Caracol /r/	38,9	59,1	72,5	87,5	87,5	90,9	66,7	88,9	97,6	98,3	100	100
	Tesoura /r/	55,6	81,8	80	97,5	90	90,9	100	100	100	98,3	100	100
	Cenouras /r/	61,1	68,2	75	92,5	90	95,5	66,7	100	100	100	85,7	100
	Girafa /r/	33,3	54,5	65	85	85	95,5	66,7	100	98,8	100	100	100
	Bola /l/	33,3	27,3	40	40	30	72,7	33,3	55,6	71,7	72,4	78,6	81,8
	Gelado /l/	38,9	45,5	42,5	62,5	37,5	81,8	100	77,8	73,5	84,5	85,7	90,9
	Cavalo /l/	27,8	27,3	22,5	45	35	68,2	33,3	55,6	69,9	84,5	85,7	90,9
	Relógio /l/	16,7	36,4	27,5	42,5	25	59,1	66,7	88,9	73,5	81	71,4	90,9
	Castelo /l/	11,1	27,3	22,5	22,5	22,5	54,5	33,3	33,3	63,9	75,9	57,1	90,9
	Galinha /l/	33,3	31,8	45	50	37,5	72,7	100	100	74,7	86,2	92,9	100
	Vela /l/	16,7	31,6	42,5	55	45	81,8	100	55,6	71,1	84,5	78,6	100
Líquidas finais	Sol /l/	22,2	31,8	37,5	45	37,5	72,7	66,7	100	74,7	81	92,9	100
	Caracol /l/	38,9	27,3	32,5	45	27,5	68,2	66,7	66,7	75,9	81	100	100
	Colher /r/	72,2	63,6	75	92,5	87,5	86,4	100	100	98,8	98,3	92,9	100
	Trator /r/	38,9	59,1	82,5	85	92,5	86,4	100	100	98,8	100	100	100
	Nariz /r/	22,2	63,6	67,5	80	90	90,9	66,7	100	97,5	100	100	100

	Faixa etária	[3;0-3;05]	[3;06-3;11]	[4;0-4;05]	[4;06-4;11]	[5;0-5;05]	[5;06-5;11]	[6;0-6;05]	[6;06-6;11]	[7;0-7;05]	[7;06-7;11]	[8;0-8;05]	[8;06-8;11]
	Nº crianças	18	22	40	40	40	22	3	9	83	58	14	11
Grupos consonânticos	Bruxa /br/	5,6	18,2	35	50	55	81,8	33,3	88,9	85,5	98,3	57,1	81,8
	Cobra/br/	11,1	27,3	37,5	57,5	57,5	72,7	33,3	66,7	92,8	87,9	78,6	90,9
	Grávida /gr/	5,6	22,7	25	45	60	68,2	100	88,9	91,6	96,6	92,9	90,9
	Tigre /gr/	5,6	22,7	35	42,5	42,5	50	33,3	77,8	80,7	84,5	57,1	90,9

Legenda:

	– Dominado (90-100%) ou Adquirido (75-89%)
	– Presente (50-74%)
	– Emergente (10-49%); Raro (até 9%); Ausente (0%)

Anexos



Anexo I – Escolas do concelho da Azambuja

Turmas de Pré Escolar e 2º Ano do Ensino Básico do Município de Azambuja, distribuídas pelos 3 Agrupamentos de Escolas:

Agrupamento de Escolas de Azambuja

Centro Escolar Boavida Canada

Freguesia: Azambuja

Anos de Escolaridade – Pré-escolar e 1º Ciclo

JI Centro Escolar Boavida Canada			
Pré Escolar	4 turmas	Turma A	20 alunos
		Turma B	21 alunos
		Turma C	25 alunos
		Turma D	20 alunos
total	86		
Centro Escolar Boavida Canada			
2º Ano	2 turmas	Turma A	25 alunos
		Turma B	24 alunos
total	49		
JI de Vila Nova da Rainha			
Pré Escolar	1 turma	Turma A	19 alunos
total	19		
Eb1 de Vila Nova da Rainha			
2º Ano	1 turma /mista	Turma A	15 alunos
total	15		
Eb1 da Socasa			
2º Ano	1 turma	Turma A	20 alunos

	/mista		
total	20		
Eb1 de Prof. Inocêncio Carrilho Lopes			
2º Ano	1 turma /mista	Turma A	24 alunos
total	24		
EBI de Azambuja			
2º Ano	1 turma	Turma A	24 alunos
total	24		

Agrupamento de Escolas de Vale Aveiras

Freguesia: Aveiras de Cima

Agrupamento de Escolas de Vale Aveiras			
2º Ano	3 turmas	Turma F	20 alunos
		Turma G	20 alunos
		Turma h	24 alunos
total	64		

EB1 de Vale do Brejo			
2º Ano	1 turma /mista	Turma A	7 alunos
total	7		
EB1 de Vale do Paraíso			
2º Ano	1 turma /mista	Turma A	6 alunos
total	6 alunos		
JI de Vale do Paraíso			
Pre Escolar	1 turma	Turma A	24 alunos
total	24 alunos		

Agrupamento de Escolas do Alto Concelho

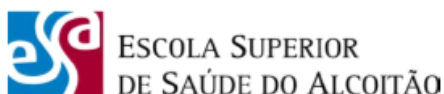
Freguesia: Manique do Intendente

EBI de Manique			
2º Ano	1 turma	Turma A	20 alunos
total	20 alunos		
JI de Manique			
Pré Escolar	2 turma	Turma A/ Turma B	18 alunos 20 alunos
total	38 alunos		
JI de Vila Nova de S Pedro			
PRE ESCOLAR	1 turma	Turma A	8 alunos
total	8 alunos		

Centro Escolar de Alcoentre (Pré Escolar e 1º Ciclo) Freguesia: Alcoentre

CE de Alcoentre			
2º Ano	1 turma	Turma B	23 alunos
total	23 alunos		
JI de CE de Alcoentre			
Pré Escolar	2 turmas	Turma A/ Turma B	25 alunos 25 alunos
total	50 alunos		

Anexo II – Consentimento Informado



ESCOLA SUPERIOR
DE SAÚDE DO ALCOITÃO

CONSENTIMENTO INFORMADO

O departamento de Terapia da Fala, da Escola Superior de Saúde de Alcoitão, solicita a sua autorização para a participação do seu educando no Projeto LINFA, que consiste numa atividade de rastreio de linguagem e fala.

Nesta atividade, serão realizadas duas provas: uma de avaliação de linguagem com provas adequadas para a idade do seu educando e outra de avaliação de fala (com registo áudio).

As provas serão aplicadas por um Terapeuta da Fala ou por um aluno de licenciatura em Terapia da Fala da Escola Superior de Saúde do Alcoitão.

É garantido o anonimato das crianças que participem no estudo. Os dados obtidos serão usados apenas para fins académicos e científicos e os resultados das provas serão sempre do conhecimento do Encarregado de Educação.

Solicita-se resposta, se possível, até ao dia 29-10-2012.

A Docente Responsável

(Ana Margarida Grilo)

Alcoitão 15/10/2012

X-----

Eu _____, encarregado(a) de
educação do(a) aluno(a) _____

autorizo/não autorizo (riscar o que **não** interessa) o meu educando a participar no Projeto
LINFA, que consiste numa atividade de rastreio de linguagem e fala.

Assinatura

Data ____/____/____

Anexo III – Registos diários preenchidos pelo grupo de supervisionadas

REGISTO DIÁRIO

Nome: Supervisionadas I.G.; M.S.; V.A.

Data: 13/11/2012

Escola(s)	EB 1/ JI de Alcoentre (2º ano)
Número de alunos rastreados	23
Número de alunos em falta (por escola)	0
Dificuldades sentidas	Não foram apresentadas dificuldades.
Como me senti durante a atividade	Sentimo-nos à vontade, primeiro pela disponibilidade apresentada pelas professoras e auxiliares da escola e também pela supervisora. Um outro motivo, foi o facto de já haver experiência na aplicação destas provas.
Observações	Houve uma boa coordenação como equipa, entre as alunas. No entanto, poderíamos ter realizado mais avaliações, se a distribuição de material tivesse sido realizada anteriormente.

REGISTO DIÁRIO

Nome: Supervisionadas I.G.; M.S.; V.A.

Data: 15/11/2012

Escola(s)	<p>1 - JI Vale do Paraíso</p> <p>2 - Centro Escolar Boavida Canada</p>
Número de alunos rastreados	<p>1 - 21 crianças</p> <p>2 - 6 crianças</p>
Número de alunos em falta (por escola)	<p>1 - 0</p> <p>2 - 9</p>
Dificuldades sentidas	<p>1 - Conseguir estratégias para que as crianças comunicassem, porque algumas apresentavam mutismo seletivo.</p> <p>2 - Nenhuma, porque apesar de não estar planeado iniciar o rastreio nesta escola, as pessoas da mesma demonstraram-se bastante recetivas em relação à atividade.</p>
Como me senti durante a atividade	<p>1 - Devido à presença de muitos adultos na sala, as crianças ficaram muito agitadas, o que levou a que nos sentíssemos saturadas por ser necessário estar sempre a tentar captar a atenção das crianças.</p> <p>2 - Descontraídas, face às condições e à recetividade/interesse por parte dos professores de prolongamento (depois das aulas terminarem)</p>
Observações	<p>Foi enviado um outro grupo para trabalhar connosco, estando 6 pessoas reunidas numa mesma sala a rastrear, tendo criando desorganização e distração nas crianças, sendo por vezes difícil realizar as gravações de fala, devido ao excessivo ruído.</p> <p>Sentimos também alguma desorganização no planeamento da atividade, pois terminamos mais cedo do que estava previsto, havendo tempo para a continuação em outra escola, no entanto surgiu através da intervenção da responsável da Câmara essa possibilidade, mas como tal não estava previsto houve tempo "perdido" até que a situação fosse resolvida. Também houve a falta de material (folhas de registo).</p>

REGISTO DIÁRIO

Nome: Supervisionadas I.G.; M.S.; V.A.

Data: 13/11/2012

Escola(s)	EB 1/ JI de Alcoentre (sala 1)
Número de alunos rastreados	21
Número de alunos em falta (por escola)	0
Dificuldades sentidas	Conseguir estratégias para a aplicação do TAV, de modo a cativar a vontade de participação de algumas crianças nesta tarefa, porque devido à presença de material estranho, nomeadamente o microfone e o computador, as crianças por vezes recusavam cooperar.
Como me senti durante a atividade	Inicialmente estávamos com grande motivação, mas ao final do dia já apresentávamos algum cansaço físico e psicológico devido à monotonia da atividade.
Observações	Como houve a presença da supervisora durante a atividade, foi possível esclarecer dúvidas sobre os instrumentos de avaliação que estão a ser utilizados na atividade a decorrer.

REGISTO DIÁRIO

Nome: Supervisionadas I.G.; M.S.

Data: 26/11/2012

Escola(s)	1 - JI da Vila Nova da Rainha 2 - EB1 da Vila Nova da Rainha
Número de alunos rastreados	1 - 16 crianças 2 - 6 crianças
Número de alunos em falta (por escola)	1 - 5 crianças 2 - 1 criança
Dificuldades sentidas	<p>Conseguir gerir o espaço e o pouco material disponibilizado.</p> <p>Tentar cumprir o seguimento do teste de avaliação TALC, pois devido à presença de dois grupos voluntários, foi necessário que um ficasse com o livro do TALC (com as imagens) e o outro com o material de madeira (brinquedos), de modo a que todos tivessem trabalho a realizar.</p>
Como me senti durante a atividade	Sentimo-nos limitadas (apesar da motivação), uma vez que um grupo ficava muito tempo sem fazer nada, enquanto o outro usufruía do TALC, havendo muitas crianças para avaliar.
Observações	

REGISTO DIÁRIO

Nome: Supervisionadas I.G.; M.S.

Data: 27/11/2012

Escola(s)	1 - JI da Vila Nova da Rainha 2 - EB1 da Vila Nova da Rainha 3 - EB1 Professor Inocêncio Carrilho Lopes
Número de alunos rastreados	1 - 1 criança 2 - 1 criança 3 - 4 crianças
Número de alunos em falta (por escola)	1 - 4 crianças 2 - 0 crianças 3 - 8 crianças
Dificuldades sentidas	Não foram sentidas dificuldades.
Como me senti durante a atividade	Sentimo-nos à vontade, mas também um pouco "desanimadas", face ao número reduzido de crianças presentes nas escolas, o que levou à não realização de avaliação a todas as crianças identificadas nas listas distribuídas.
Observações	

Anexo IV – Reflexão das Supervisionadas

Supervisionada M.S.

“A atividade rastreio constituiu uma importante forma de aprendizagem, não só por ter possibilitado o aprofundamento de conteúdos presentes em unidades curriculares, como também por ter sido uma forma importante de aprendizagem e consolidação de conhecimentos já adquiridos em aula e em estágios.

Este tipo de atividades são fundamentais para o desenvolvimento e autonomia dos alunos. Favorece uma aprendizagem mais aprofundada, que resultará numa melhoria significativa do seu desempenho.

Em relação ao grupo da aluna, este foi constituído também pela I.G. e pela V.A., revelou-se integro para a atividade. Apesar de por motivos de força maior um dos membros se ter ausentado da atividade, mesmo assim, o grupo conseguiu atingir os objetivos propostos, apesar do pouco tempo disponível, para a atividade face aos propostos externos a serem resolvidos.

Em relação aos aspectos positivos remetem para a possibilidade de ter sido utilizado instrumentos de avaliação da linguagem das crianças em idade pré-escolar / escolar, validado e aferido para a população portuguesa e que englobam as várias dimensões da linguagem (TALC). Também foi fulcral observar a parceria existente entre os terapeutas da fala e os educadores de infância e auxiliares, porque a experiência distinta de cada um com as crianças é enriquecedora para ambos e muito produtivo para o desenvolvimento dos alunos, desta forma, averigua-se a importância do Terapeuta da Fala na realização de rastreios em meio pré-escolar/ escolar. Foi possível perceber no que consiste e quais os tipos de rastreio assim como a sua importância, permitindo uma prevenção, assim como corroborar a importância de os realizar nestas idades, não só para o despiste de casos como também prevenindo situações patológicas.

Outro aspeto positivo, foi o fato de se poder colaborar, num projeto de validação do instrumento TAV-R.

No que toca a aspetos negativos pode-se constatar a existência de poucos instrumentos de avaliação para os grupos colaborantes, pois por vezes todo o grupo estava disponível no mesmo local, apesar de só um membro poder avaliar, criando tempos livres, que poderiam ser aproveitados.

Foco também o facto de o sistema de avaliação ter sido distinto entre grupos, assim como o pouco tempo presente que a mestrande teve para avaliar individualmente os membros do grupo nos dois instrumentos de avaliação, não tendo sido este item bem avaliado.

No que toca à organização, esta atividade esteve aquém das expectativas, porque por vezes só se sabia o local de destino a avaliar, no próprio dia. A distribuição dos grupos nem sempre foi bem distribuída, o facto de estarmos todas presentes na mesma sala, fazia com que as crianças ouvissem as respostas dos colegas.

Em relação à realização dos relatórios, este ponto também se enquadra nos aspetos negativos, uma vez que os rastreios realizados pelas mestrandas deveriam ter sido distribuídos por todos os membros presentes na atividade, o que causou não só uma grande pressão na realização do relatório, como no cumprimento do prazo estabelecido, para entrega.”

Supervisionada V.A.

“O projeto revelou-se positivo para o desenvolvimento de competências de avaliação em Terapia da Fala e também competências pessoais de autonomia. Visto ser a segunda vez que participei, assim como os restantes elementos do grupo, houve mais autonomia apesar das dificuldades acrescidas no que respeita ao tempo despendido, à distância do local, aos gastos e ao número de crianças a rastrear.

Considero importante ressaltar como aspetos positivos a valorização do nosso trabalho, por exemplo, os e-mails de agradecimento no período final, bem como, a possibilidade de participar num projeto de validação de testes.

Achei importante a reunião inicial no sentido de organizar o projeto porém face à autonomia demonstrada, com tudo o que tem de bom e de mau, ao tempo gasto na atividade e na elaboração de rastreios num período particularmente difícil no que respeita aos trabalhos académicos não considero que tenham feito falta mais reuniões. Apenas a reunião final para obter um feedback da prestação. Nesta não foi possível participar pois não houve antecedência para definir a data.

Apesar da reunião inicial, um aspeto importante não foi tido em conta pois nenhum elemento do grupo teve conhecimento que teria de elaborar relatórios de crianças que não avaliamos. Consequentemente a este ponto considero importante referir o companheirismo entre colegas como um ponto extraordinário, pois nos esforçamos por não sobrecarregar ninguém dentro do grupo. Nomeadamente eu não consegui comparecer, por motivos pessoais, em todas as idas à Azambuja mas a divisão dos relatórios deu-se de igual forma. Relativamente a este tema considero que os relatórios não deviam ter sido distribuídos porque não houve contato com a criança a avaliar e porque não foi combinado com os elementos que participaram como

voluntários.

Outro aspeto prende-se com uma questão de gestão de material e de recursos humanos, penso que não havendo material teria sido melhor os grupos não irem todos no mesmo dia para o mesmo local pois os objetivos teriam sido igualmente cumpridos com menor desgaste dos elementos.

No que respeita à avaliação aspetos são inevitáveis como o programa utilizado para a elaboração dos relatórios e também o facto de passarmos sempre o mesmo teste pois foi um esforço que queríamos rentabilizar o mais possível. É ainda importante referir que a avaliação dos voluntários se baseia apenas numa observação e que não foram feitas nem a auto-avaliação e nem a avaliação do mestrando por parte dos voluntários e que a avaliação realizada não teve por base critérios igualmente delineados.

Resta-me apenas agradecer a atenção e desejar sucesso no projeto final.”

Supervisionada I.G.

“Após finalização dos rastreios foi-nos pedido pela mestranda que nos supervisionou durante esta atividade, a realização de uma reflexão sobre os aspetos positivos e negativos e aquilo que poderá ser melhorado.

Em relação ao projeto, em geral, foi interessante, pois ajudou-nos a ganhar ainda mais prática na aplicação das provas utilizadas; a ganhar um "à vontade" no contacto com as crianças, tudo isto, aproveitando os resultados obtidos para diversos fins. Ou seja, estávamos a ajudar a mestranda, estávamos a realizar um pedido de rastreio efetuado à escola e ainda (e não menos importante) a ajudar na validação de uma prova.

Relativamente ao grupo de trabalho, que foi composto pelas alunas I.G., M.S. e V.A., houve desde início uma grande organização de trabalho, quer a nível da divisão de tarefas, como na utilização de material.

No entanto, houve uma das alunas que teve que abandonar o projeto por motivos pessoais, o que sobrecarregou um bocadinho as restantes.

No que se refere à organização dos rastreios, infelizmente é necessário apontar alguma desorganização, pois muitas vezes só havia informação no próprio dia sobre qual a escola onde seria realizada a tarefa. Depois a distribuição dos diversos grupos de alunas nem sempre era a melhor, pois deveria ser tido em conta os recursos disponíveis, desde o número de crianças e espaço. Pois, por vezes era disponibilizada apenas uma sala para 6 alunas, o que criava uma

grande desorganização e causava distração nas crianças, podendo também fazer com que as crianças ouvissem as respostas dos colegas que se encontravam a ser avaliados naquele momento.

Outro aspeto que deve ser mencionado é o material, porque foi complicado, visto não haver material suficiente para todas as alunas, o que por vezes fez com que as mesmas tivessem que aplicá-lo por partes, de modo a que todas participassem. Esta situação fez com que as provas não fossem por vezes aplicadas com a respetiva ordem.

Em relação ao número de crianças a rastrear, eram muitas relativamente ao número reduzido de alunas voluntárias deste projeto, o que causou imenso cansaço, pois isto era um trabalho voluntário no qual foi preciso despende vários dias para ir ao local e ainda para a realização dos relatórios.

Uma situação que se tornou desagradável, foi o fato de diversas alunas se terem voluntariado inicialmente para entrar no projeto e depois raramente se demonstrarem disponíveis, ficando as restantes com excesso de trabalho. Isto causou irritação em algumas alunas, pois deixaram de sentir que estavam a fazer as tarefas pedidas como voluntárias, parecendo que era uma obrigação e que cada vez mais aumentava o trabalho, havendo dificuldade em gerir o tempo entre este projeto e os trabalhos e avaliações da licenciatura.

No que respeita aos relatórios, devido à grande quantidade e de modo a dividir igualmente o trabalho, deveriam ter sido divididos por todas as pessoas que se disponibilizaram para este projeto, sendo que, a situação referida conduziu a que houvesse uma grande pressão para a entrega dentro dos prazos estipulados, levando à rápida realização dos relatórios e assim, a alguma falta de precisão na elaboração destes.

Por fim, gostaria de salientar que a mestrandia deveria estar mais tempo presente, de modo a conseguir visualizar a aplicação de todas as provas, por todas as alunas e para fornecer mais algum apoio por vezes necessário.”

Anexo V - Inventário fonético do PE (Cunha & Cintra, 1986)

Papel das cavidades bucal e nasal		Orais [-nasais]					Nasais [+nasais]	
Modo de articulação		Oclusivas [- contínuas]	Construtivas [+ contínuas]				Oclusivas [-oclusivas]	
			Fricativas [-soantes] [-laterais]	Laterais [+soantes] [+laterais]	Vibrantes [+soantes] [-laterais]			
Papel das pregas vocais		Surdas [- sonoras]	Sonoras [+sonoras]	Surdas [- sonoras]	Sonoras [+sonoras]	Surdas [+sonoras]	Sonoras [+sonoras]	Sonoras [+sonoras]
Ponto de articulação	Bilabiais [+anteriores] [-coronais]	/p/	/b/					/m/
	Labiodentais [+anteriores] [-coronais]			/f/	/v/			
	Linguodentais [+anteriores] [-coronais]	/t/	/d/	/s/	/z/			
	Alveolares [+anteriores] [+coronais]					/l/	/r/	/n/
	Palatais [-anteriores] [+coronais]			/ʃ /	/ʒ/	/ʎ/		/ɲ/
	Velares [-anteriores] [-coronais]	/k/	/g/				/R/	

Anexo VI – Processos fonológicos (Gard, Gilman & Gorman, 1993; Grunwell, 1993; Othero, 2005;

Lopes, 2006³; Coelho, 2006⁴; Mendes, Afonso, Lousada & Andrade, 2009⁶)

Processos fonológicos		
Simplificação de uma classe cujos sons alvos são sistematicamente omitidos ou substituídos		
Estrutura da sílaba	<i>Omissão da consoante final</i>	três ['te] colher ['kuɫe] flor ['flo] → [3;06-3;11] (Gard, Gilman & Gorman, 1993); até 2;06 anos (Othero, 2005); [6;06-6;11] (Mendes, Afonso, Lousada & Andrade (2009).
	<i>Redução do grupo consonântico</i>	Omissão de uma das consoantes – praia ['pajɔ]; flauta ['fawtɔ] [6;06-6;11] (Mendes, <i>et al.</i> 2009) Substituição por uma líquida mais simples - praia - ['plajɔ] → [6;6-6;11] (Mendes <i>et al.</i> , 2009) Redução do grupo consonântico com omissão da líquida → 60% aos [3;0-3;11] (Lopes, 2006); 6% aos [6;0-6;11] (Coelho, 2006)
	<i>Epêntese</i>	preto - [pə'retu]; branco - [bə'rɔku] → [3;0-3;11] (Lopes, 2006)
	<i>Omissão da sílaba átona</i>	chapéu ['pew]; casa ['ka] → até aos 4 anos (Grunwell, 1993)
Processos de contraste	<i>Oclusividade das contínuas</i>	/f/ e /s/ - foca - ['kɔkɔ] sim [tĩ] → até aos 2;06 anos (Othero, 2005); [3;0-3;05] (Mendes <i>et al.</i> , 2009) /v/ e /z/ → até aos 3;06 anos (Grunwell, 1993) /ʃ/ → até aos 4;06 anos (Grunwell, 1993)
	<i>Posteriorização processo de palatalização</i>	sopa - ['ɔpɔ]; sol - ['ɔl] → [3;06-3;11] (Gard, Gilman & Gorman, 1993; [4;0-4;5] (Mendes <i>et al.</i> , 2009); até 3;0 anos (Othero, 2005)
	<i>Frontalização processo de despalatalização</i>	mais - ['majɔ]; chave - ['savɔ] → até aos 3;6 anos (Grunwell, 1993); [3;06-3;11] (Gard, Gilman & Gorman, 1993; [4;0-4;5] (Mendes <i>et al.</i> , 2009)
	<i>Semivocalização das líquidas</i>	cara - ['kajɔ]; agora - [ɔ'gɔwɔ] cor - ['kow] → [6;6-6;11] (Mendes <i>et al.</i> , 2009)
Processos de harmonia	<i>Assimilação</i>	Labial - lápis - ['wapi]; alveolar - cato - ['tatu]; cabeça [tɔ'besɔ]; galinha [tɔ'lina]; porta-['totɔ]; velar - (taco - ['kaku]) → até 2;06 anos (Othero, 2005)
	<i>Desvozeamento da consoante final</i>	até aos 3 anos (Grunwell, 1992); [5;0-5;5] (Mendes <i>et al.</i> , 2009)

Anexo VII – Cedência de dados do projeto da Azambuja

PEDIDO E DECLARAÇÃO DE CEDÊNCIA DE DADOS

As alunas Ana Carina Birrento, Catarina Figueiredo e Cristiana Flores, a frequentar o Mestrado em Terapia da Fala, área de Supervisão Clínica e Gestão de Recursos, na Escola Superior de Saúde do Alcoitão, estão neste momento a elaborar o projeto final para obtenção do grau de mestre, intitulado “*Validação e fidedignidade do Teste de Articulação Verbal (TAV)*”.

O objetivo deste trabalho é verificar a validade e fiabilidade do Teste de Articulação Verbal (TAV), pelo que se pretende que, na sequência da integração e participação das alunas no projeto LINFA a decorrer no Concelho de Azambuja, lhes seja cedida a oportunidade de aplicar o Teste de Articulação Verbal – Revisto (TAV-R), como instrumento de avaliação da fala, bem como a utilização dos dados obtidos no mesmo, de forma a este ser validado e posteriormente publicado para ser utilizado por todos os Terapeutas da Fala.

Também se solicita a cedência dos dados obtidos nas diferentes provas de linguagem aplicadas, que juntamente com os de fala, vão constituir a amostra dos projetos de investigação das alunas.

As mestrandas,
Ana Carina Birrento
Catarina Figueiredo
Cristiana Flores

Eu, Ana Fargalide Gufo terapeuta responsável pela realização do Projeto LINFA (atividade de rastreio de linguagem e fala), declaro que autorizo as alunas de mestrado Ana Carina Birrento, Catarina Figueiredo e Cristiana Flores a procederem à recolha e análise dos dados de linguagem e fala obtidos no âmbito deste projecto, assim como à sua utilização para fins académicos e científicos.

Assinatura

Ana Fargalide Gufo

Anexo VIII – Mapa de Portugal com as freguesias do concelho da Azambuja



(<http://www.districtosdeportugal.com/lisboa/azambuja.htm>)